



**SUSANA ISABEL
CARDOSO ALVES
DE AMARAL**

**COMPORTAMENTOS-PROBLEMA EM CRECHE E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**



**SUSANA ISABEL
CARDOSO ALVES
DE AMARAL**

**COMPORTAMENTOS-PROBLEMA EM CRECHE E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todas as crianças, pais e educadores

o júri

presidente

Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça, Assistente da Universidade de Évora

agradecimentos

À professora Doutora Gabriela Portugal pela sua disponibilidade, empenho e, sobretudo, por me ter dado aquela força especial quando mais precisei. Um 'muito obrigada' muito especial.

Ao Sr. Aníbal Pinhel, à Cláudia, à Lucília, à Clarinda e a todo o pessoal da ACREDITA por terem sido muito mais do que colegas e amigos. Por me terem apoiado e incentivado. Por me terem compreendido...

À minha família por se terem revelado sempre tão presentes, partilhando os meus sorrisos e limpando as minhas lágrimas ao longo da minha vida. Devo, sobretudo, um beijinho muito especial ao meu mano André por, com paciência, ter compreendido e acompanhado este meu projecto de dois anos.

À Mariana que me apoiou, com companheirismo, quando me senti perdida e cansada.

Aos pais das "minhas crianças" pela amizade, curiosidade e compreensão com que me brindaram.

Ao meu namorado Bruno pelo amor, dedicação, paciência e compreensão.

palavras-chave

Creche, problemas de comportamento, temperamento, comportamento, qualidade dos contextos de acolhimento, educadores, pais

resumo

A presente dissertação tem como principal objectivo compreender a perspectiva, de um grupo de educadoras, sobre os problemas de comportamento verificáveis em crianças, sobretudo até aos três anos, em contexto de creche.

Este parece ser um tema extremamente actual e pertinente na Educação de Infância dos nossos dias. Revela-se um tema indissociável da psicologia do desenvolvimento mas também, e sobretudo, de abordagens relacionadas com o comportamento e temperamento da criança, qualidade dos contextos de acolhimento e perfil comportamental, quer da equipa de acolhimento, quer dos pais e/ou encarregados de educação.

Nesta dissertação, discutem-se questões sobre o que os educadores entendem por comportamentos-problema; como diferenciam diferentes tipos de problemas de comportamento; e o que costumam fazer perante manifestações comportamentais deste género, tentando desta forma perceber em que medida o seu conhecimento profissional contribui para a forma de ver e de lidar com comportamentos-problema.

Os comportamentos-problema são vistos como comportamentos que levantam preocupação ou se apresentam desafiadores para pais e educadores. Parecem ser revelados por crianças que apresentam sinais de tensão emocional, que não se sentem confortáveis consigo próprias e que não parecem ver concretizadas necessidades básicas, o que se reflecte ao nível do seu bem-estar.

Se a qualidade do contexto de acolhimento tem efeitos significativos nas crianças, ao nível do desenvolvimento afectivo e social, através da

compreensão das perspectivas das educadoras procuramos identificar convergências, divergências e/ ou dificuldades para podermos traçar um “caminho” que conduza à tão pretendida qualidade, “caminho” esse que pressupõe uma prática esclarecida e capaz de dar resposta aos comportamentos mais problemáticos manifestados por crianças durante os primeiros anos de vida.

O presente estudo apresenta-se como, marcadamente, interpretativo, partindo das respostas fornecidas pelas educadoras.

Os resultados indicam que a definição de comportamentos-problema difere de educadora para educadora; que as educadoras se referem a conceitos que não estão necessariamente associados aos comportamentos-problema (como sendo, doença, atrasos, distúrbios ou incapacidades); os comportamentos indicados como problemáticos parecem ser aqueles que, de certa maneira, dão mais trabalho ao educador ou que, por outro lado, perturbam o bom funcionamento do grupo, e que, apesar de procurarem avaliar a situação, procurar a sua origem e informar a família, não parecem dar muita atenção à procura de informação (investigação), ao conhecimento do *background* da criança e às diferentes possibilidades de intervenção.

keywords

Nursery school, behavioural problems, temper, behaviour, quality of the childcare context, teachers, parents

abstract

The present dissertation aims at understanding a group of preschool teachers' perspective on children's behaviour at a nursery school.

This is an extremely relevant and current issue in the education of young children in our days. It is also correlated to developmental psychology and, furthermore, to approaches related to child temper and behaviour, to the quality of childcare and to the behavioural profile of both staff and parents.

This dissertation discusses issues on how preschool teachers define behavioural problems; how they differentiate types of behavioural problems; and what they do faced with such behaviours, therefore, trying to understand how their professional knowledge contributes to the way they handle such problems.

Behavioural problems are seen as a concern or a challenge to both parents and preschool teachers. Reflecting their well-being, children who display signs of emotional tension, children who are not self-assured and those who do not have their basic needs satisfied tend to reveal behaviour problems.

If the quality of the childcare context has a significant effect on children's affective and social development, through the comprehension of preschool teachers' perspectives, I seek to identify convergences, divergences and/or difficulties that can trace the "path", leading to the aspired quality. This "path" presumes a clear practice which is capable of providing adequate answers to the most problematic behaviours externalised by children at an early stage of life.

Following up on the answers given by the preschool teachers, this study is mainly interpretive.

The results indicate that the definition of behavioural problems provided by the preschool teachers differs; that the preschool teachers report to concepts that are not necessarily related to behavioural problems (such as, sickness, developmental delay, disturbances or inabilities); that behaviours shown to be the most problematic are those that are more challenging to the preschool teacher, or those that disturb the good functioning of the group. Even though the staff seeks to evaluate the situation by seeking the origin of the problem and informing the family about it, it seems that not much attention is paid to research, to the child's background and to a range of intervention possibilities.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico sobre os comportamentos-Problema	7
1 Desenvolvimento e comportamento da criança	9
1.1 Desenvolvimento da criança	9
1.2 Factores favoráveis ao desenvolvimento	14
1.3 Condicionantes e factores desfavoráveis ao desenvolvimento	17
2 Comportamentos-problema	20
2.1 Comportamentos (-problema) na infância	20
2.2 Definição de comportamentos-problema (bem-estar)	23
2.2.1 Problemática subjacente à definição de comportamentos-problema	27
2.3 Factores associados	33
2.3.1 Temperamento	34
3 Qualidade e práticas educativas em creche	36
3.1 Qualidade em creche	36
3.1.1 O papel do educador	43
3.1.2 Vinculação e relações interpessoais	47
3.2 Práticas educativas	49
 CAPÍTULO II – METODOLOGIA APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	55
1 Motivação e objectivos do estudo	57
1.1 De natureza sócio-profissional	57
1.2 Motivação e objectivos de natureza pessoal	58
2 Metodologia	61
2.1 Opção metodológica	61
2.2 Os sujeitos do estudo	62
2.3 Análise de dados (conteúdo)	63
2.3.1 Primeira parte do inquérito	63
2.3.1.1 <i>O que entende por comportamentos-problema?</i>	63
2.3.1.2 <i>Perante um suposto comportamento-problema, o que costuma fazer? Porquê?</i>	65
2.3.1.3 <i>Descreva uma ou duas situações vividas por si em que teve de lidar com comportamentos-problema, descrevendo igualmente a forma como lidou com a questão</i>	67
2.3.1.4 <i>Medidas preventivas de comportamentos-problema em creche</i>	71
2.3.1.4.1 Contexto de acolhimento	73
2.3.1.4.2 Observar e prestar atenção	74
2.3.1.4.3 Postura do educador	75
2.3.1.4.4 Afectividade	76
2.3.1.4.5 Diálogo com a família	77
2.3.1.4.6 Diálogo com a criança	78
2.3.1.4.7 Contactar com outros profissionais	79

2.3.1.4.8 Outras estratégias.....	80
2.3.2 Segunda parte do inquérito.....	82
Comportamentos que podem, sem dúvida, ser considerados comportamentos- problema.....	83
Comportamentos que se podem considerar potencialmente problemáticos.....	85
Comportamentos que não são considerados, à partida, comportamentos- problema.....	86
2.3.3 Terceira parte do Inquérito.....	87
CONCLUSÕES.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	97
ANEXOS	

Índice de Figuras

Fig. 1	Desenvolvimento e comportamento (Moreira, 1999; Tavares e Alarcão, 1992)	10
Fig. 2	Desenvolvimento: aprendizagem e crescimento (Moreira, 1999; Tavares e Alarcão, 1992)	11
Fig. 3	O desenvolvimento da criança (Bee, 1995; Brazelton, 2002; Smith, Cowie & Blades, 2001)	12
Fig. 4	Desenvolvimento e experiência (Bornstein e Genevro, 1996; Davies, 1999; Post & Hohmann, 2004; Vayer & Roncin, 1994)	13
Fig. 5	Modelo ecológico: quadro conceptual acerca da interacção sujeito-mundo - Bronfenbrenner (Portugal, 1992a: 40)	18
Fig. 6	“Factores implicados nos problemas de conduta” (Gardner e Cole, 1987 <i>in</i> Larroy e Puente, 1996: 40)	21
Fig. 7	Traduzido e adaptado de “The Project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome” (Laevers, s/d: 1)	24
Fig. 8	Necessidades básicas das crianças, adaptado de Laevers (2005b)	24
Fig. 9	O que é o bem-estar? (adaptado a partir de Laevers, 2005b)	25
Fig. 10	O que é a implicação? (adaptado a partir de Laevers, 2005b)	27
Fig. 11	Diferentes perspectivas acerca dos comportamentos-problema (adaptado a partir de Bronson, 2000; Davie, 1986; Sagor, 1974; Harden et al., 2003)	28
Fig. 12	Instabilidade no uso das terminologias associadas aos comportamentos-problema (Upton, 1983; Epstein et al., 1977; Zions, Zions e Simpson, 2002)	29
Fig. 13	Problemas emocionais e comportamentais (Zions, Zions e Simpson, 2002)	30
Fig. 14	Estratégias de prevenção e resolução de problemas (Brazelton, 2004; Campbell, 1995; Cohen et al., 2005; Cró, 1987; Gelfand et al., 1988; Zions, Zions & Simpson, 2002)	31
Fig. 15	“Enquadramento conceptual para o desenvolvimento da eficácia” (Encontro Internacional Qualidade em Educação de Infância, adaptado de Pascal e Bertram, 1996)	38
Fig. 16	Princípios educativos em Creche (adaptado a partir de Portugal, 2000a)	42
Fig. 17	Problemática e definição de comportamentos-problema (Jenkins et al., 1980; Kauffman, 1989; Lawrence e Stead, 1984; Lawrence et al., 1984; Leach, 1977; Winslow, s/d)	46
Fig. 18	O papel dos adultos e da equipa de assistência em contextos de acolhimento precoce (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Herbert, 1996; Post & Hohmann, 2004)	46
Fig. 19	“Desenvolvimento e aprendizagem” (Tavares e Alarcão, 1992: 89)	50
Fig. 20	O que entende por comportamentos-problema?	63
Fig. 21	O que costuma fazer perante um comportamento-problema?	65
Fig. 22	Medidas preventivas no âmbito dos comportamentos-problema em creche	71

Fig. 23	Incidência de resposta – Comportamentos-problema em creche	82
Fig. 24	Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos-problema	83
Fig. 25	Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos que poderiam ser considerados problemáticos	85
Fig. 26	Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos que não são, à partida, comportamentos-problema	87

Índice de Anexos

Anexo 1	Diferentes tipos de comportamentos-problema que é possível verificar/ identificar em crianças
Anexo 2	Inquérito entregue às educadoras
Anexo 3	Tabela de consulta rápida – respostas obtidas nas quatro primeiras questões do inquérito
Anexo 4	Tabela de consulta rápida – número de respostas obtidas na segunda parte do inquérito (interpretação de comportamentos problemáticos ou não)
Anexo 5	Descrição dos 57 itens apresentados na segunda parte do inquérito

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nota-se uma preocupação geral, por parte de profissionais e de pais, em torno de comportamentos-problema registados entre crianças muito pequenas, ainda que se verifiquem sérias dificuldades em distinguir problemas de comportamento transitórios daqueles cujos efeitos perduram ao longo do tempo.

Ao problematizar-se a prática educativa dos educadores, em contexto de creche, face à questão dos comportamentos-problema pretendemos aperceber-nos, se bem que de forma assumidamente limitada, das particularidades e conceptualizações que consubstanciam a definição pessoal de comportamentos-problema, práticas e estratégias a implementar.

A motivação desta dissertação prende-se com a prática em creche da autora, uma vez que foram várias situações experienciadas neste contexto que despertaram o seu interesse no tema. A postura revela, ainda, o seu interesse pessoal, enquanto irmã e futura mãe (quem sabe), uma vez que se preocupa com problemáticas actuais, como sendo a questão do comportamento na infância e a necessidade de atender às necessidades e características das crianças, independentemente do contexto onde se encontram inseridas. A motivação também se desenvolveu a partir de conteúdos abordados no Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, por ter compreendido que é possível agir sobre o desenvolvimento da criança, otimizando-o, quer em situações de aprendizagem normal, quer em situações educativas especiais.

A revisão da literatura revela que o conceito de “comportamentos-problema” remete para perturbações generalizadas de comportamento que se verificam, sobretudo, em termos de actividade, controlo e agressão e que são frequentemente mais proeminentes em determinadas situações do que noutras e podem ser mais evidentes com uma determinada figura (Portugal, 1995: 93); que são o resultado de interrelações complexas e dinâmicas estabelecidas entre factores pessoais e ambientais (Larroy & Puente, 1996: 19); que frequentemente não passam de «prodígios desenvolvimentais comuns e temporários, relacionados com factores maturacionais da própria criança» (Shonkoff & Phillips, 2000; Jenkins *et al.*, 1984); e que parecem ser definidos, sobretudo, em termos de bem-estar/ mal-estar, na medida em que parecem ser revelados por crianças que apresentam sinais de tensão emocional, que não se sentem

confortáveis consigo próprias e que não parecem ver concretizadas as suas necessidades básicas (Laevers, s/d, 1996, 2005a, 2005b).

Nesta dissertação reflectimos sobre o desenvolvimento da criança; factores e condicionantes favoráveis e desfavoráveis, experienciados pela criança em diferentes contextos e manifestados ao nível do próprio organismo que podem determinar o aparecimento de comportamentos-problema; problemática subjacente à definição (pessoal) de comportamentos-problema; qualidade dos contextos de acolhimento e importância das relações interpessoais estabelecidas pela criança; práticas educativas adoptadas e a adoptar.

Não deixamos, ainda, de abordar, enquanto enquadramento da fundamentação teórica a apresentar no corpo da dissertação, diversas teorias e abordagens que possibilitam diferentes leituras do desenvolvimento e comportamento da criança, como sendo as abordagens psicossocial, relacional, cognitiva, behaviorista, etc.

Nesta dissertação consideramos diferentes propostas de abordagem face aos comportamentos-problema verificados em contextos de acolhimento, uma vez que acreditamos que dependendo da visão que o educador tem acerca das regras do contexto, expectativas comportamentais, valores, conhecimento teórico, aprender e ensinar afectam a sua percepção acerca de comportamentos “normais”, “bons”, ou “ideais” e quais as más consequências de determinados tipos de comportamento (Lawrence e Steed, 1984; Leach, 1977).

Estes pressupostos levam-nos a considerar que a qualidade dos contextos de acolhimento se relaciona estreitamente com o que os educadores constroem no sentido de responder às características e necessidades das crianças, sendo que o «bem-estar» alcançado é verificável no comportamento e desenvolvimento das crianças. Naturalmente, neste processo, são fundamentais profissionais “capazes de compreender e reconhecer as suas necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural» Portugal (2000a).

Considera-se ainda essencial destacar que o interesse e a actualidade deste tema não deve desligar-se da recolha das opiniões daqueles que se encontram estreitamente implicados e verdadeiramente interessados no processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, assim, que a dissertação revista um duplo interesse: para os educadores (e outras figuras de referência) e para os “*meninos-problema*”.

Desejamos com esta investigação compreender as particularidades, perspectivas e conceptualizações que consubstanciam a definição pessoal de comportamentos-

problema, práticas educativas e estratégias implementadas. Pretendemos, desta forma, identificar convergências, divergências e/ ou dificuldades para podermos “*traçar um caminho*” que conduza à tão pretendida qualidade, “caminho” esse que pressupõe uma prática esclarecida e capaz de dar resposta aos comportamentos mais problemáticos manifestados por crianças durante os primeiros anos de vida.

Organizamos a presente dissertação em dois capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica e revisão bibliográfica, reunindo diversos contributos teóricos para o enquadramento da problemática em questão. Neste capítulo apresentamos e desenvolvemos questões como sendo o desenvolvimento e comportamento da criança, os comportamentos-problema e qualidade em creche e as práticas educativas adoptadas em creche.

No segundo capítulo descreve-se a metodologia e estratégias adoptadas e procede-se à apresentação e interpretação descritiva dos resultados.

A dissertação termina com a conclusão geral do trabalho apresentado e com os anexos que auxiliam algum esclarecimento relativamente aos capítulos anteriormente referidos.

CAPÍTULO I

Enquadramento teórico sobre os Comportamentos-problema

1 Desenvolvimento e comportamento da criança

1.1 Desenvolvimento da criança

Considerando que as proposições nucleares do desenvolvimento remetem para o esforço de compreender o ser humano em todos os seus aspectos (biológico, cognitivo, emocional e social), pressupõe-se que este, sobretudo enquanto criança, se envolve de forma sistemática e adaptativa, aprendendo, modificando-se e evoluindo “do simples para o complexo, do geral para o específico, do sensório-motor para o operatório” (Tavares e Alarcão, 1989: 25) através da integração de múltiplas informações.

A primeira infância parece, segundo Bower (1983: 11), ser o período mais rico do desenvolvimento, não deixando, contudo de ser igualmente crítico. É, por isso, essencial compreender que a maturação e o desenvolvimento da criança pressupõem um processo contínuo e avassalador de mudanças (Marujo, 1992: 187).

O desenvolvimento parece, assim, consistir num processo no qual a criança, enquanto ser multidimensional (biológica, cognitiva, social e emocionalmente), interage em ambientes variados, que incluem os pais (com as suas características biológicas, cognitivas, sociais e emocionais) e outras figuras complementares de ligação, bem como pares, escola, cultura, etc. (Bornstein & Genevro, 1996: 4).

Parece que os efeitos a longo prazo das experiências da primeira infância são, em certa medida, reversíveis. Contudo as bases estão lançadas e tendem a manter-se razoavelmente estáveis. As privações sofridas neste período, sobretudo ao nível cognitivo, não parecem ser facilmente compensadas em fases subsequentes, podendo mesmo ter efeitos adversos no desenvolvimento futuro. É neste sentido que se assume que tanto o desenvolvimento como o comportamento da criança decorrem com base nas experiências de sucesso ou insucesso que o ser humano conhece.

Ainda de acordo com Bower (1983: 188) «bons cuidados maternos na primeira infância, cuidados que permitam o desenvolvimento de rotinas profundas e íntimas de comunicação, parecem produzir bons efeitos na criança em desenvolvimento. A falta deste tipo de cuidados produz efeitos adversos, mas que são reversíveis, por muito difícil que o processo possa ser».

O papel desempenhado pelos *pais* assume-se de crucial e incontornável importância, sobretudo no que respeita à estimulação das capacidades de processamento de informação e acompanhamento/ envolvimento nas brincadeiras e tentativas iniciadas pela criança. Os adultos que acompanham a criança, quando se envolvem com ela, consolidam as actividades e facilitam a sua compreensão. É através desta intervenção que muitas vezes se ensinam ou promovem comportamentos, competências, conhecimentos e valores relativos à cultura, fundamentais a um desenvolvimento harmonioso, relações sociais amistosas, aquisições linguísticas importantes...

O desenvolvimento ao longo da infância é, sobretudo, marcado por um progressivo desenvolvimento físico, gradual crescimento em termos de altura e peso, especialmente nos três primeiros anos de vida. É ainda um período em que o ser humano tem a oportunidade de se desenvolver psicologicamente, abrangendo graduais mudanças de comportamento, construindo, desta forma, as bases da sua personalidade.

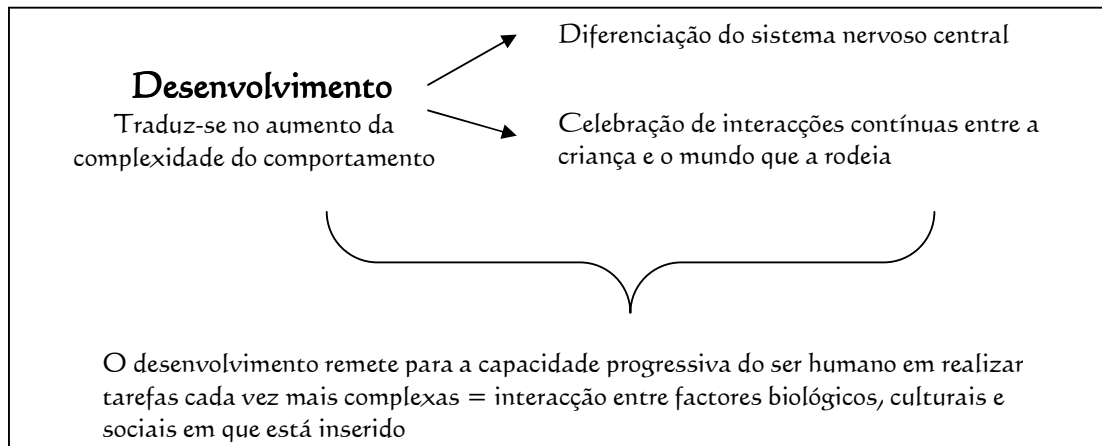


Fig. 1 – Desenvolvimento e comportamento (Moreira, 1999; Tavares e Alarcão, 1992)

A qualidade dos cuidados prestados parece desencadear efeitos a longo prazo no tipo de indivíduo em que o bebé se irá converter. Os bebés parecem influenciar, também, as suas próprias vidas ao moldarem o ambiente no qual se desenvolvem, sendo também eles afectados pela forma como a maternidade é vivenciada (ou a paternidade), como lhes são prestados os cuidados e a forma como são acolhidos após o nascimento. Pode com isto dizer-se que o comportamento, após o nascimento, parece ser fortemente influenciado pelas práticas e expectativas culturais.

Durante a primeira infância as crianças saudáveis crescem e desenvolvem-se em todas as áreas: física, mental e emocionalmente e apresentam-se como protagonistas de um complexo processo de crescimento (aumento de peso e estatura) que acompanha o *desenvolvimento* (amadurecimento das funções biológicas). Ganham controlo muscular, equilíbrio e coordenação óculo-manual (aprendizagem que necessita de árdua aprendizagem), os quais possibilitam a aquisição de habilidades motoras básicas, tais como andar com maior equilíbrio, correr, “chutar” ou atirar uma bola. Desenvolvem-se ao seu próprio ritmo, acompanhadas por um desenvolvimento gradual da visão e controlo do intestino e da bexiga (pelo menos durante o dia). Os gestos, movimentos e posturas corporais são por isso portadoras, nos primeiros anos, de grande significação para todos aqueles que interagem com a criança.

É sobre essas bases do desenvolvimento que se vai construir o espantoso ser humano que se caracteriza pelo seu comportamento individual, inteligência, emotividade e capacidade criativa.

Na verdade, o desenvolvimento não parece processar-se em áreas ou sistemas independentes, mas de maneira global e interdependente. Factores de ordem social e cultural são determinantes, por exemplo, para o alcance de maturidade emocional e intelectual. Destes factores, no primeiro ano de vida, destacam-se as relações estabelecidas com os pais (Moreira, 1999: 15).

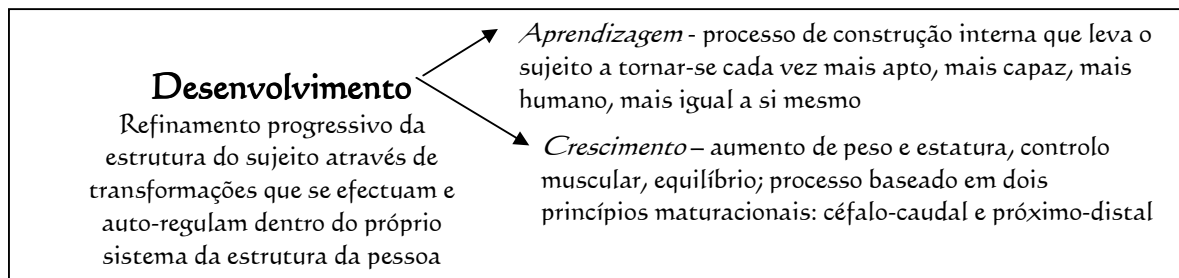


Fig. 2 – *Desenvolvimento: aprendizagem e crescimento* (Moreira, 1999; Tavares e Alarcão, 1992)

Durante os primeiros anos, a criança comunica através de um *dialecto* de emoções e afectos declarados na busca de relações, na consecução e auto-construção de saberes, mediante a própria actividade de exploração com as pessoas que a rodeiam. Só desta forma se podem compreender as palavras de Greenspan (1997) quando refere que a capacidade inata para usar a linguagem requer um princípio emocional, impregnado de reciprocidade,

estabilidade e desenvolvimento, capaz de se tornar alicerce de relações acrescidas de significado emocional para a linguagem, respondendo às diversas estimulações.

As (inter) acções com pessoas ou objectos fortalecem e exercitam as sinapses (conexões cerebrais) que serão utilizadas o resto da vida. Deste modo, as experiências, positivas ou negativas, pelas quais as crianças passam influenciam o modo como o cérebro se irá programar na idade adulta.

Independentemente de todas as crianças atravessarem este processo, o ritmo de desenvolvimento varia. Apesar de progredirem, normalmente, através da mesma sequência geral de desenvolvimento, há um leque muito alargado de diferenças individuais normais. Na verdade, cada criança, sendo uma criança como as outras crianças, não deixa, por esse motivo, de ser única em muitos aspectos. As diferenças e mudanças reveladas pelas crianças parecem estar associadas à maturação do corpo e do cérebro, espelhando, assim, uma manifestação natural e geneticamente estabelecida de mutações físicas e padrões de comportamento, incluindo a propensão para o alcance e domínio de novas capacidades ou, por outro lado, para manifestar comportamentos-problema.

<i>O desenvolvimento da criança parece ser marcado por</i>
Desenvolvimento das diferentes capacidades sensoriais (tacto, olfacto, paladar, audição e visão)
Crescimento acentuado do cérebro (maior plasticidade e flexibilidade)
Aparecimento do comportamento inteligente, processamento de informação e noção de causalidade
Aquisição de sistemas de acção (progressivamente mais complexos)
Consolidação de diversos domínios que possibilitam, p. e., a auto-locomção e aquisição da linguagem
Alcance da auto-consciência e auto-conceito
Capacidade de "melhor" adaptação a diferentes contextos e situações
Tentativa de regulação dos seus estados emocionais
Etc.

Fig. 3 – O desenvolvimento da criança (Bee, 1995; Brazelton, 2002; Smith, Cowie & Blades, 2001)

O *desenvolvimento sócio-emocional* é, muito provavelmente, o processo mais complexo pelo qual a criança passa durante os primeiros anos de vida, sendo fundamental a interacção com os adultos que a rodeiam (conhecimento do outro). A expressão e compreensão de emoções, o temperamento revelado pela criança e as interacções sociais mantidas com os pais ou outras figuras de referência determinam o desenvolvimento futuro do bebé aos mais diversos níveis. Ajudam-no a aprender as regras sociais e a interagir através do uso da linguagem.

É neste sentido que Erikson (1963) considera que, no início da vida, a principal tarefa em termos de desenvolvimento reside no estabelecimento de relações seguras, ou seja, no desenvolvimento de uma «confiança básica».

Acredita-se que o ser humano está pré-adaptado para iniciar, manter e terminar interacções com os outros, uma vez que é visto como um ser social. O bebé parece, assim, possuir «capacidades integrativas, que são predisposições magníficas para as complicadas circunstâncias dinâmicas da interacção humana» (Emde, 1995: 492).

Independentemente dos bebés apresentarem características desenvolvimentais semelhantes, o papel desempenhado pela própria *personalidade da criança*, traçada fundamentalmente por factores inatos e ambientais (sobretudo o meio social quotidiano em que se desenvolve), parece assumir grande importância. Mãe e pai influenciam o perfil de comportamento da criança, sendo que os primeiros anos de vida se revelam cruciais para a sua elaboração (Delmine & Vermeulen, 2001: 79).

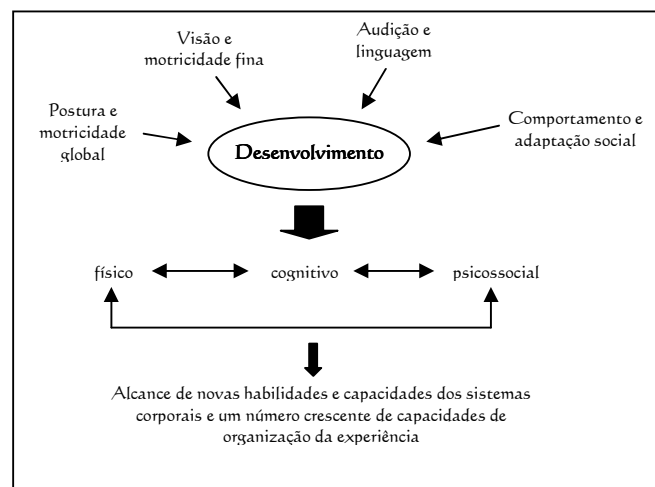


Fig. 4 – Desenvolvimento e experiência (Bornstein e Genevro, 1996; Davies, 1999; Post & Hohmann, 2004; Vayer & Roncin, 1994)

Acima de tudo, a criança revela um importante leque de *emoções* que, ao longo do tempo, vai revelando as características particulares da sua personalidade. São essas emoções, agradáveis ou desagradáveis, que motivam o comportamento. Uma determinada personalidade pode distinguir-se de acordo com a frequência com que se sente uma determinada emoção, os efeitos que produz ou as reacções que provoca. As reacções emocionais face a determinadas situações ou pessoas constituem bases fundamentais à formação da personalidade.

O auto-conceito da criança parece construir-se com base nas interacções vivenciadas na família e em contextos de acolhimento, através de sentimentos de adequação ao mundo que a rodeia e sentimentos de pertença e vinculação (ou não).

Os contextos de acolhimento assumem um papel determinante, enquanto enquanto contextos complementares à família. À partida, todos os contextos deveriam procurar promover interacções significativas, actividades adequadas e desafiantes como forma de **promover o bem-estar e implicação** fundamentais ao bom desenvolvimento e enquadramento da criança.

Tais contextos apresentam-se como microssistemas paralelos ao da família, onde se espera que a criança aprenda, onde as suas necessidades, características e interesses são respeitados e onde os sucessos e fracassos são acompanhados. Se tal se verificar, as experiências da criança revelar-se-ão significativas ao nível do seu desenvolvimento.

Todas as crianças estão sujeitas a influências positivas ou negativas, favoráveis ou desfavoráveis, que lapidarão muitas das suas características futuras. Ainda durante o período intra-uterino, o crescimento e desenvolvimento da criança ocorrem a um ritmo acelerado, o que permite apontar para uma multiplicidade de factores que podem influenciar o crescimento e desenvolvimento da criança.

1.2 Factores favoráveis ao desenvolvimento

Para que o desenvolvimento da criança percorra todas as áreas fundamentais e promova o alcance de acções progressivamente mais complexas, a mulher (enquanto gestante) deve procurar proceder a uma série de comportamentos fundamentais que

permitam o bom desenvolvimento intra-uterino (Brazelton, 1987, 1988, 2002; Brazelton & Greenspan, 2002).

Após o nascimento, a criança deve ser acompanhada por um pediatra, ter o cartão de vacinas actualizado, ver as suas necessidades nutricionais e de sono satisfeitas, sentir-se segura e amada dentro do núcleo familiar e dispor de várias oportunidades de interacção social em ambientes construtivos, estimulantes e seguros (Brazelton, 1987, 1988, 2002; Brazelton & Greenspan, 2002). O acompanhamento médico adequado e a prevenção de situações de doença frequente (ou compreensão face a doenças crónicas, por exemplo) parecem contribuir, conjuntamente com outras condições, para o bom desenvolvimento da criança, enquanto estruturas positivas de apoio.

Efectivamente, o desenvolvimento da criança parece ocorrer através da satisfação das *necessidades básicas* de saúde e higiene, do envolvimento afectivo, da convivência intensa e da exposição contínua ao mundo do adulto. O envolvimento do bebé em trocas interaccionais significativas permite concretizar uma das necessidades primárias da criança: o apego ou vinculação (Bowlby, 1984).

Uma *vinculação segura* depende de um grau óptimo de estimulação interactiva, de um parceiro previsível, comunicativo e que transmita segurança. Daí que se assuma que a fala materna carinhosa, o contacto físico próximo, o colo e a amamentação natural, por exemplo, produzem (muito provavelmente) efeitos surpreendentes no desenvolvimento. Por outro lado, a baixa qualidade nas relações estabelecidas com os pais, caracterizadas como comportamentos hostis, punitivos, autoritários, inconsistentes e a fraca afeição e atenção parecem estar estreitamente associados ao aparecimento de problemas na criança ao nível do desenvolvimento psicológico (Walker-Hall & Sylva, 2001).

Assim sendo, é legítimo dizer que «a criança que experiencia as principais figuras adultas como emocionalmente acessíveis e como fontes de segurança construirá uma representação de si positiva, instalando-se a vontade de explorar e de interagir com o mundo» (Portugal, 2001). É sob o ângulo destes fundamentos que se defende o papel fundamental da mãe, do pai, da restante família e de outras figuras de referência, na vida e no desenvolvimento da criança.

A *mãe*, em especial, sempre surgiu como figura central no mundo da criança. Contudo, em poucas décadas, o *pai* começou também a marcar o seu lugar envolvendo-se e

participando activamente na educação e cuidados prestados à criança. Devido à crescente participação da figura masculina, muitos estudos foram feitos. Tais estudos defendem que os pais que estão disponíveis e próximos dos seus filhos enriquecem a auto-imagem destes, e também sugerem que o envolvimento do pai contribui para um apoio familiar mais estável à criança. Desta forma, o envolvimento do pai traduz-se num factor positivo no desenvolvimento da criança (Brazelton, 2002: 475). O papel do pai é ainda mais importante na medida em que ajuda a temperar a intensidade do relacionamento mãe-filho, tornando-se simultaneamente num transmissor de papéis sexuais definidos.

Os avós contribuem, igualmente, para um crescimento saudável. Dão um sentido de continuidade aos pais, um laço vital. Por outro lado, as crianças parecem estar mais dispostas a obedecer e ouvir os avós.

Também os irmãos e outros membros da família possibilitam a construção da estrutura básica a partir da qual se desenvolve a personalidade da criança, favorecendo o bom desenvolvimento da criança durante os primeiros anos de vida.

A partir da altura em que a criança ingressa num contexto de acolhimento (creche, por exemplo), os educadores (e auxiliares ou amas) passam, igualmente, a ser figuras de referência com grande responsabilidade aos níveis da educação e prestação de cuidados de saúde, higiene e segurança. O bom serviço prestado e a empatia estabelecida entre técnicos e pais farão toda a diferença. Estes adultos passam, assim, a ser modelos a imitar e pessoas em quem se espera que a criança confie.

Sobretudo o *educador*, deve assumir o seu papel de grande responsabilidade no crescimento da criança, enquanto ser humano, discernindo a fronteira complexa que existe entre a intervenção (que vai ao encontro das necessidades e desejos da criança) e a invasão (que vai ao encontro das determinações do adulto) (Morais, 1995).

Em suma, tudo aquilo que é promovido visando o bem-estar da criança assume-se como um factor favorável ao desenvolvimento. Sempre que surgirem obstáculos ou crises, cabe aos adultos auxiliar a criança na descoberta das suas potencialidades e competências, a fim de que se construam os alicerces pessoais de defesa, resiliência e autonomia, fundamentais ao aparecimento da autoconfiança e da auto-motivação.

1.3 Condicionantes e factores desfavoráveis ao desenvolvimento

A infância está, naturalmente, cheia de fortes estímulos, problemas e conflitos que constroem a “portagem” entre o comportamento normal e saudável e o comportamento problemático, com andaimes patológicos ou não. Muitos são, por isso, os factores apontados como sendo desfavoráveis ao desenvolvimento da criança.

O mundo actual está repleto de *problemas*, que se acumulam sob a forma de factores desfavoráveis que trespassam variáveis genéticas, biológicas e psicossociais. Nesta medida, os riscos ou adversidades, apresentam-se como variáveis ambientais ou do próprio organismo, que aumentam a probabilidade de ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento. Dificilmente surgem isoladas, uma vez que fazem parte do contexto social e abrangem factores políticos, socioeconómicos, ambientais, culturais, familiares e genéticos.

«Tendo como pano de fundo a criança, diz-nos **Bronfenbrenner** que uma das condições promotoras do desenvolvimento tem a ver com a participação da criança em padrões de actividades, progressivamente mais complexas, com alguém com quem esta tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva, isto é, tem a ver com o maior envolvimento emocional dos adultos e das crianças na vida uns dos outros, nos problemas e tarefas de cada um» (Portugal, s/d).

A abordagem ecológica do desenvolvimento, de Bronfenbrenner, privilegia os estudos realizados em ambientes naturais, os aspectos saudáveis do desenvolvimento e a participação da pessoa no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas. O desenvolvimento humano é, então, definido como o “conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso da sua vida” (Bronfenbrenner, 1989: 191). Bronfenbrenner valoriza os processos psicológicos e a relação estabelecida entre múltiplos ambientes, salvaguardando, porém a importância dos factores biológicos no decorrer do desenvolvimento.

A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner, identifica os diferentes níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Tendo sempre a criança e as suas características no centro do seu quadro conceptual, Bronfenbrenner clarifica que o microssistema tem a ver

com o complexo de actividades, papéis e relações estabelecidas entre o sujeito e o seu ambiente, num contexto imediato; o mesossistema com inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente (família, escola, grupo de amigos); o exossistema com um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que ocorre no contexto imediato; e o macrosistema com protótipos gerais, existentes na cultura, que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades ocorrentes nos níveis mais concretos (Portugal, 1992a). A abordagem ecológica permite, assim, (re)conhecer os sistemas que afectam a pessoa, mostrando a multiplicidade de influências interrelacionadas no desenvolvimento. Assume-se, por isso, a necessidade de se considerar o comportamento da criança no seio de uma variedade de contextos e ligações entre contextos.

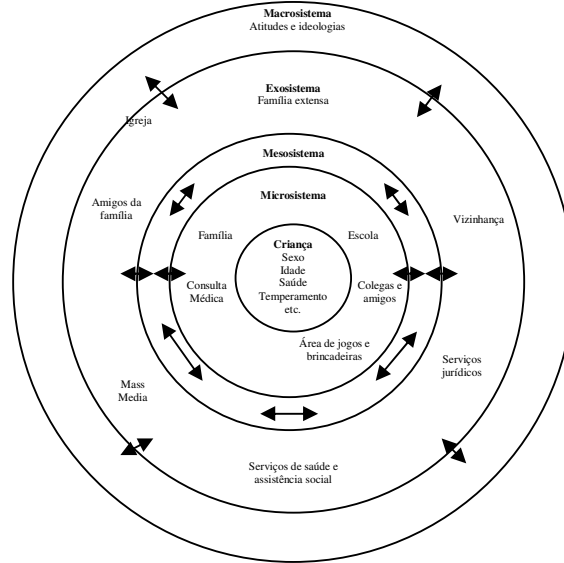


Fig. 5 – Modelo ecológico: quadro conceptual acerca da interacção sujeito-mundo – Bronfenbrenner (Portugal, 1992a: 40)

«Na linha de pensamento de Bronfenbrenner considera-se aqui as características pessoais capazes de induzir ou inibir disposições dinâmicas em relação ao ambiente – *personal stimulus characteristics*» (Portugal, 1995: 120). Bronfenbrenner remete, ainda, para a necessidade dos investigadores reconhecerem a diversidade inerente ao ser humano - os seus processos psicológicos, a sua participação dinâmica em diferentes contextos, as suas características pessoais e a sua construção histórico-sócio-cultural.

Quando ocorre uma associação interactiva entre vários factores, constituem-se *mecanismos de risco* que podem disparar a probabilidade ou desencadear um ciclo desenvolvimental negativo. Assim sendo, quando muitas destas situações de risco se associam, o cumprimento da agenda desenvolvimental fica comprometido, bem como a aquisição de habilidades ou o cumprimento de papéis sociais.

O conceito de risco tem uma natureza multifacetada e complexa. Refere-se a inúmeras condições biológicas, psicológicas e/ou ambientais adversas, associadas ao aumento da probabilidade do aparecimento de problemas cognitivos, sociais, afectivo-emocionais, comportamentais e físicos (Kopp, 1983; Kornberg & Caplan, 1980; Kopp & Kaler, 1989, citados em Marujo, 1992:188).

O significado da palavra risco pressupõe, portanto, «aumento de probabilidades», o que quer dizer que, felizmente, nem todas as crianças expostas a factores de risco desenvolverão comportamentos-problema ou desordens psicológicas. Neste momento apenas se sabe que é possível modificar resultados e consequências através de acções do meio que mitiguem as influências negativas que advêm da exposição ao risco (Marujo, 1992: 188).

O papel desempenhado pela família e por todas as figuras complementares de ligação, por exemplo, pode significar a diferença entre a aprendizagem construtiva e a aprendizagem traumatizante que fomenta medos e/ ou frustrações.

A *família*, em especial, enquanto sistema e contexto básico de desenvolvimento, anuncia-se como um importante factor que se insere e interfere no desenvolvimento da resiliência necessária em diferentes contextos.

Para que a criança e o seu desenvolvimento possam ser salvaguardados, reconhece-se um conjunto de “factores de protecção” que abrangem o bom relacionamento familiar, a competência materna e a construção (e/ou manutenção) do vínculo. Da mesma forma, a transmissão de valores e as atitudes positivas dos pais face à educação para o futuro dos seus filhos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

É neste sentido que Brazelton e Sparrow (2004) defendem que a educação firme, com regras e expectativas claras, precisa e orientada deve ter início no primeiro dia de vida da criança. De acordo com os mesmos, a disciplina é o segundo presente mais importante que um pai pode dar a uma criança, depois do amor. Só estabelecendo limites firmes, mas

carinhosos, durante os primeiros anos de vida, é que os pais podem ajudar a formar padrões internos de regulação que serão necessários ao longo de toda a vida da criança.

2 Comportamentos-problema

2.1 Comportamentos (-problema) na infância

É geralmente aceite que uma boa percentagem das crianças apresenta comportamentos que levantam preocupação ou se apresentam desafiadores para pais e educadores. Contudo é praticamente impossível indicar a(s) causa(s) que levam ao aparecimento desses mesmos problemas. Tal impedimento deve-se, sobretudo, ao desacordo em relação à definição de comportamentos-problema, à complexidade do comportamento humano, aos diferentes níveis de tolerância demonstrados pelos adultos que acompanham ou investigam estas crianças, à forma como os estudos científicos acerca das causas de determinadas condições emocionais e comportamentais realizados são conduzidos, mas também à falta de investigação e documentação que privilegie as crianças durante os primeiros anos de vida, sobretudo até aos três.

«As perturbações generalizadas de comportamento verificam-se, sobretudo, em termos de actividade, controlo e agressão. Os comportamentos problema são frequentemente mais proeminentes em determinadas situações do que noutras e podem ser mais evidentes com uma determinada figura (...) do que com outra. Subjacente a estes comportamentos podem encontrar-se situações de ansiedade. São situações que normalmente se encontram mais em rapazes e parece haver pouca associação com a classe social» (Graham, 1986, citado em Portugal, 1995: 93). Os factores explicativos destas situações parecem tocar uma série de circunstâncias: sociais, temperamentais, parentais, etc. (Portugal, 1995: 94).

A investigação e a prática de profissionais que trabalham com a infância parecem evidenciar que os comportamentos, e consequentemente os comportamentos-problema, são o resultado de interrelações complexas e dinâmicas estabelecidas entre factores pessoais e ambientais, verificando-se sérias dificuldades, sobretudo, em distinguir problemas de comportamento transitórios daqueles que persistem ao longo do tempo, ou seja, o prognóstico acerca da (des) continuidade desses problemas parece ser pouco claro.

Para todos os efeitos, a linha que separa o normal do patológico é estabelecida em função da frequência deste tipo de condutas, da sua gravidade, do número de comportamentos que a criança manifesta, da diversidade de contextos em que ocorrem e do facto de desaparecerem ou não de forma espontânea durante o desenvolvimento (McMahon & Forehand, 1988, citados em Larroy & Puente, 1996: 19).

Talvez o mais importante seja compreender que alguns comportamentos (desviados ou desviantes) podem resistir durante longos períodos de tempo, o que pode conduzir à persistência desse problema a longo prazo se não for facultada qualquer ajuda à criança (Egeland *et al.*, 1990). Para além disto, crianças que exibem comportamentos-problema nos primeiros anos de vida tendem a exibir mais problemas de comportamento durante a adolescência ou fase adulta, do que aquelas crianças que revelam problemas semelhantes, mas com um começo mais tardio (Clarizio, 1990; Lawrence & Steed, 1986).

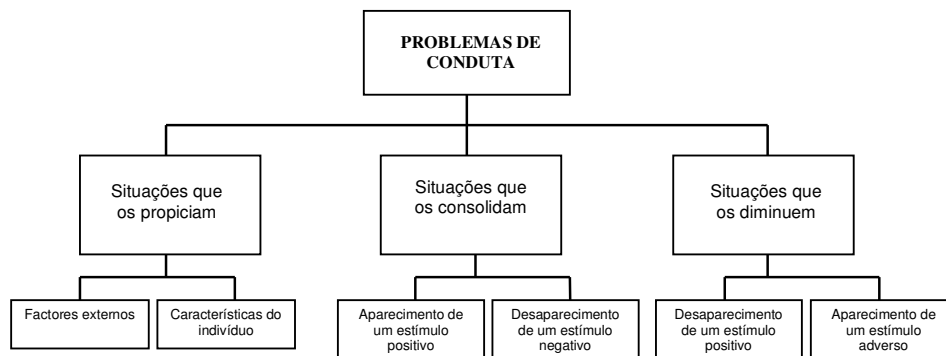


Fig.6 – “Factores implicados nos problemas de conduta” (Gardner e Cole, 1987 in Larroy e Puente, 1996: 40)

Sobretudo durante a infância, o comportamento traduz um complexo processo de aprendizagem. Todos os comportamentos são aprendidos, incluindo aqueles que se revelam problemáticos. O comportamento da criança não pode, por isso, ser visto e compreendido fora de um contexto (Herbert, 1996).

Na verdade todas as crianças enfrentam dificuldades de tempos a tempos, no decurso do seu desenvolvimento normal, tal como os adultos. Contudo, essas dificuldades podem motivar respostas comportamentais desajustadas que podem ser transitórias ou duradouras. Determinados comportamentos, com sinais de severidade acentuada, podem, por exemplo, ser considerados normais, dependendo do historial individual da criança.

Assim, os comportamentos-problema surgem, pelo menos virtualmente, em todas as crianças em determinadas fases do seu desenvolvimento, acabando por desaparecer com a idade (Gelfand, Jenson & Drew, 1988), ou persistindo e provocando, muitas vezes, um impacto significativo ao nível da saúde e bem-estar. Certas desordens são mais comuns do que outras, sendo que as condições determinam a intensidade e severidade de tais problemas.

Apesar da persistência de determinados sintomas, assume-se, frequentemente, que os comportamentos-problema em crianças pequenas não passam de «prodígios desenvolvimentais comuns e temporários, relacionados com factores maturacionais da própria criança» (Shonkoff & Phillips, 2000; Jenkins *et al.*, 1984). Tal facto compreende-se se tivermos em conta que, durante a infância, ocorrem as maiores e mais rápidas mudanças desenvolvimentais na criança, observáveis através de diversos comportamentos, como sendo as birras, a falta de atenção ou a agressividade, que são, em determinada amplitude, normativos e simples reflexos que provêm das mudanças desenvolvimentais, das pressões e dos obstáculos, pelos quais a criança tem obrigatoriamente que passar. Douglas (1989) argumenta, por exemplo, que os problemas de comportamento demonstrados por muitas crianças durante os primeiros anos acabarão, eventualmente, por se resolver ou desaparecer.

Durante os primeiros anos de vida, muitos problemas de comportamento assomam porque a criança, a determinada altura ainda não compreende o que é socialmente admissível ou o que é esperado dela em determinadas situações ou contextos, o que é perfeitamente natural.

Tendo em conta que as crianças aprendem a comportar-se, tanto as condutas adequadas como as desadequadas dependerão das respectivas consequências. Assim, se uma determinada conduta for reforçada, ela tenderá a manter-se no futuro; se, por outro lado, não for reforçada ou “punida”, é previsível que esse comportamento acabe por desaparecer do repertório de condutas da criança (Larroy & Puente, 1996).

De acordo com João Lopes (s/d) a palavra “risco” remete para a probabilidade de uma trajectória negativa de desenvolvimento vir a revelar-se em função da existência de um conjunto de factores «cuja co-ocorrência actual potencia (ainda que não implique necessariamente) esse mesmo desenvolvimento. Assim, à clássica ideia de “risco”,

desenvolvida na área da medicina, sucede-se a ideia de risco no desenvolvimento (em geral) e a sua posterior aplicação a segmentos específicos do desenvolvimento, como é o caso da trajectória escolar ou da trajectória comportamental. (...) de facto, a noção de “trajectória de desenvolvimento” tem subjacente a ideia de que os comportamentos, cognições e afectos que o sujeito apresenta num determinado momento do seu desenvolvimento podem e devem ser compreendidos e explicados em função do conjunto de experiências anteriores do sujeito. O desenvolvimento corresponde, pois, a uma trajectória em que actuam em simultâneo “factores de risco” e “factores protectores” com uma variabilidade de resultados virtualmente infinita».

Os problemas de comportamento parecem ser motivados por factores biológicos, ambientais, ou pela combinação dos dois. Exemplos de *factores biológicos* são a genética, os impulsos químicos do corpo e problemas associados ao sistema nervoso central. Muitos *factores ambientais* podem também afectar a saúde mental, incluindo relações sociais de baixa qualidade, exposição a violência, situações de stress extremo ou a perda de uma pessoa importante.

Devem, ainda, considerar-se outros dois factores de risco: a tendência para desenvolver certos problemas (predisposição) e os *eventos contributivos* (agentes precipitadores). Tendência ou *factores de predisposição*, por exemplo, são condições que aumentam o risco de desenvolver um problema emocional. Tais tendências ou agentes podem incluir doença física, timidez, comportamento hiperactivo, hereditariedade ou ambiente familiar instável (Zionts, Zionts & Simpson, 2002).

2.2 Definição de comportamentos-problema (bem-estar)

De acordo com Laevers (2005b), no Manual Sics(Zico), nem toda a forma de mal estar emocional é automaticamente um problema emocional. As frustrações são inevitáveis.

A criança pode, em determinadas situações, comportar-se de forma extremamente apática, ansiosa ou agressiva ou parecer que regredir em termos de desenvolvimento. Ou seja, o bem-estar parece relacionar-se com a “*qualidade de vida*”, na medida em que remete para uma relação optimizada entre a criança e o ambiente em que se encontra

inserida. Parece ser possível uma definição de comportamentos-problema em termos de *bem-estar/ mal-estar e implicação* da criança.

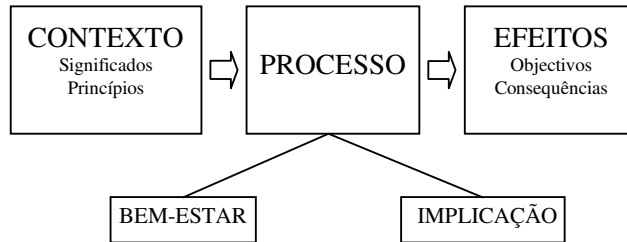


Fig. 7 – Traduzido e adaptado de “*The Project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome*” (Laevers, s/d: 1)

Os comportamentos-problema parecem ser revelados por crianças que apresentam sinais de tensão emocional, que não se sentem confortáveis consigo próprias e que não parecem ver concretizadas as suas necessidades básicas.

<i>Necessidades básicas das crianças</i>
Necessidades físicas (comer, beber, mover-se, dormir, etc.)
Necessidades de afecto, cordialidade e ternura (ser abraçado, contacto físico e proximidade, dar e receber afecto e amor)
Necessidades de segurança, clareza e continuidade (necessidade de um ambiente mais ou menos previsível, necessidade de saber onde está, o que lhe é permitido ou não fazer e disponibilidade/possibilidade de contar com os outros)
Necessidade de reconhecimento e afirmação (ser apreciado pelos outros, significância para os outros, fazer parte e pertencer a um grupo)
Necessidade de se revelar capaz (capaz de fazer qualquer coisa sozinho)
Necessidade de valores significativos (e morais): sentir-se uma pessoa “boa” e sentir-se ligado aos outros e ao mundo

Fig 8 – *Necessidades básicas das crianças, adaptado de Laevers (2005b)*

Dr. Ferre Laevers, fundador da Educação Experiencial (EXE), na Bélgica, deu a conhecer uma nova abordagem, cuja compreensão básica nos diz que a forma mais

económica e conclusiva de alcançar a qualidade de qualquer espaço educativo é focar duas dimensões: o grau de bem-estar e o nível de implicação, envolvimento.

Tendo como pano de fundo estas necessidades básicas da criança, a *Educação Experiencial* contempla dimensões fundamentais ao desenvolvimento positivo da criança, como sendo a saúde emocional (condição essencial à plena realização do potencial de cada criança), curiosidade (promoção e manutenção da motivação intrínseca), competências linguísticas e de comunicação (conhecimento e expressão de sentidos, símbolos e significados), auto-organização (possibilidade da criança lidar, por exemplo, com os seus problemas emocionais), educação para os valores (orientação positiva face à realidade e prevenção de comportamentos problemáticos e/ ou desviados).

BEM-ESTAR
<p>Prazer O sinal mais óbvio de bem-estar é o prazer, a diversão e o facto de SE obter satisfação na interacção com os outros e nas actividades. As crianças apresentam-se felizes, sorriem e riem com facilidade, envolvem-se de forma espontânea em conversas ou até a cantar.</p> <p>Relaxamento e paz interior As crianças que se sentem bem transmitem uma impressão relaxada. Elas não se sentem ameaçadas de forma alguma. Mostram uma expressão facial aberta (receptiva), não há sinal de tensão ou inquietação. Os seus músculos estão relaxados.</p> <p>Vitalidade Outro sinal de bem-estar é a energia, vitalidade. Podemos observá-la através das expressões faciais das crianças: a aparência é cheia de vida (enérgica) e expressiva. Elas irradiam. A sua postura também nos fornece muita informação: não se encolhem e exploram livremente o espaço que as rodeia.</p> <p>Abertura Quando as crianças se sentem bem demonstram uma atitude aberta em relação ao mundo que as rodeia (receptividade). O que quer que aconteça elas estão preparadas para o experienciar. Também são acessíveis, de fácil aproximação. Sentem-se bem (felizes) com a atenção que recebem: um abraço, um cumprimento, uma palavra de conforto, encorajamento ou ajuda.</p> <p>Autoconfiança Há mais oportunidades de bem-estar quando a criança se sente forte (fortalecida). A autoconfiança, o sentido de valorização pessoal torna a pessoa menos ansiosa ou stressada. Isto pode ser observado através da expressão corporal, sente um certo orgulho, sentem-se literalmente “grandes”. Essa auto-imagem positiva constitui o pilar da resiliência. São assertivos.</p> <p>Estar em contacto consigo próprio Quando uma criança não reprime sentimentos mas, por outro lado, permanece em contacto com as suas emoções, não está só preparada para desfrutar/ apreciar. Também consegue recuperar com maior facilidade de experiências difíceis.</p>

Fig. 9 – O que é o bem-estar? (adaptado a partir de Laevers, 2005b)

As crianças cujo comportamento se revela problemático parecem não revelar muitas das características descritas na figura anterior. Os comportamentos-problema parecem ser definidos em termos de “*mal-estar*” (consigo própria e com o que a rodeia), não se verificando condições para a plena realização do seu potencial.

O bem-estar parece, assim, ser conceptualizado como um estado subjectivo que se reflecte num vasto número de sentimentos como energia, confiança, abertura, prazer, felicidade, calma e compreensão, os quais são combinados e “equilibrados” (Stewart-Brown, 2000). Na linha de pensamento de Laevers (2005a, 2005b), importa fomentar a auto-confiança e auto-estima, abertura, receptividade e flexibilidade, assertividade e capacidade de se defender a si próprio, vitalidade e prazer sem constrangimentos, relaxamento e paz interior.

Também a análise (com base na observação) dos níveis de implicação parece contribuir para a sinalização de comportamentos e situações que merecem mais atenção e para a constatação da necessidade de *implementação de acções e estratégias* que potencializem uma maior qualidade ao nível dos contextos de acolhimento e da *intervenção ao nível da criança*. A percepção e compreensão de determinados sinais é o que permite ao educador compreender que o desenvolvimento sócio-emocional da criança se encontra comprometido.

Se se der o caso de, para além dos níveis de bem-estar, também os níveis de implicação serem baixos, então há realmente razões para os educadores se preocuparem, pois é muito provável que o desenvolvimento corra o risco de estagnação (Laevers, 1996, 2005a, 2005b). Os níveis de implicação da criança são também, e sobretudo, indicadores fiáveis do bem-estar da criança, experienciado em qualquer contexto.

IMPLICAÇÃO
<p>Motivação</p> <p>A criança encontra-se envolvida, sente-se atraída pela actividade, está verdadeiramente interessada. Não se podem alcançar níveis elevados de envolvimento/ implicação se a criança só faz as coisas ou participa porque os outros lhe pedem ou porque se vê forçada a tal. A motivação deve vir de dentro.</p> <p>Actividade mental intensa</p> <p>Implicação significa que se encontra completamente aberta/ disponível para novas experiências: as impressões que se alcançam são muito fortes. Sensações corporais e movimentos, cores e sons, cheiros e sabores têm certo alcance e profundidade diferentes. Quando o envolvimento é fraco, as sensações não são vividas de forma profunda, mas sim superficial.</p> <p>Satisfação</p> <p>A implicação é um “estado” fantástico. O que se experiencia é a energia que percorre o nosso corpo. As crianças tomam iniciativas de forma espontânea por forma a alcançar este “estado particular”. Se o envolvimento for fraco, a criança aborrece-se, sente-se vazia e frustrada.</p> <p>Necessidade exploratória</p> <p>A fonte/ base da implicação é a necessidade de descobrir ou explorar, a necessidade de experimentar o mundo, usar os sentidos, interessando-se pela realidade. Tocar e agarrar tudo.</p> <p>No limite das suas capacidades</p> <p>A implicação só é possível quando uma actividade desafia a criança, quando não é nem demasiado fácil, nem demasiado difícil. Crianças com elevados níveis de implicação exploram nos limites das suas capacidades. Dão o melhor de si.</p>

Fig. 10 – O que é a implicação? (adaptado a partir de Laevers, 2005b)

2.2.1 Problemática subjacente à

definição de comportamentos-problema

Comportamentos que são conceptualizados como difíceis na infância podem incluir problemas nos hábitos de sono, choro constante ou dificuldade em ser-se confortado. Todavia, comportamento difícil numa criança é comumente dilatado de forma a incluir desobediência constante, agressão, birras e ainda todos os comportamentos que se revelam fontes de stress e perturbação para a criança, para a família, escola ou comunidade (Benavente, s/d; Bohnert *et al.*, 2003; DeGangi, 2000; Golding & Rush, 1986).

É neste sentido que Gelfand *et al.* (1997) explicam que os comportamentos-problema podem ser o resultado do surgimento de interrelações complexas e conflitos devido a diferentes expectativas e experiências (em casa, relações sociais, contexto de acolhimento).

<i>Diferentes perspectivas acerca dos comportamentos-problema</i>		
<i>Teoria Psicodinâmica</i>	<i>Teorias Biogenéticas</i>	<i>Modelo Psicoeducacional</i>
Olhamos para uma manifestação comportamental acreditando que se trata de sintomas visíveis de impulsos ou conflitos internos, invisíveis ou inconscientes, cuja configuração básica é determinada quer pela disposição biológica herdada quer pelos eventos críticos ou experiências (sociais, culturais ou familiares) durante os primeiros anos de vida (Bronson, 2000; Davie, 1986)	Compreendem e explicam o desenvolvimento do comportamento-problema em termos de predisposição biológica (do próprio indivíduo) (Sagor, 1974)	(Baseado nos princípios das teorias psicodinâmica e biogenética) enfatiza as raízes profundas e complexas dos comportamentos-problema, sugerindo que o problema reside no indivíduo, no corpo ou na psique, ou em ambos (Harden et al., 2003).

Fig.11 – Diferentes perspectivas acerca dos comportamentos-problema (adaptado a partir de Bronson, 2000; Davie, 1986; Sagor, 1974; Harden et al., 2003)

Egeland *et al.* (1990), bem como outros investigadores, verificaram que as crianças que revelavam comportamentos-problema em contextos de acolhimento durante os primeiros anos de vida estavam mais predispostas a apresentar problemas, mais tarde, noutros contextos educativos.

O termo “problemas de comportamento” é frequentemente utilizado para indicar “*acting out*” e comportamentos exteriorizados que produzem um efeito perturbador nos outros e no ambiente, ameaçando, assim, as relações normais estabelecidas entre a criança e quem a rodeia. Contudo, também é utilizado como um indicador de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, as quais, independentemente das suas origens e funções, interferem com o *bem-estar* e aprendizagem da própria criança e dos outros (Papatheodorou, 2005; Zions, Zions & Simpson, 2002). São perturbações generalizadas de comportamento, sobretudo em termos de actividade, controlo e agressão. Tais comportamentos são declaradamente mais proeminentes em determinadas situações do que noutras e podem ser mais evidentes com uma determinada figura do que com outra. São situações que normalmente se verificam mais em rapazes, parecendo haver fraca associação com a classe social (Graham, 1986, citado em Portugal, 1995: 93).

O que constitui comportamentos-problema em crianças pequenas é, antes de mais, uma questão controversa. Se as definições de problemas de comportamento não são claras

e precisas, consequentemente o número de crianças identificadas ou sinalizadas, como exibindo comportamentos-problema, não pode ser determinado com precisão e de forma fiável (Kauffman, 1989).

De acordo com DeGangi (2000), um modelo de observação/avaliação compreensivo com vista a avaliação/ sinalização da criança com problemas de comportamento necessita de:

- 1) Avaliar a performance da criança nos processos sensório-motor, de regulação e de atenção que afectam a aprendizagem e os comportamentos funcionais;
- 2) Incorporar observações comportamentais dos pais acerca da forma como os comportamentos da criança afectam o funcionamento dentro da família, inserida no ambiente familiar;
- 3) Examinar as características dos pais (por exemplo, stress parental, estilos de interacção) e a disponibilidade dos mesmos para se envolverem na avaliação e no processo de intervenção e acompanhamento

A terminologia empregue, enquanto designação diagnóstica tem, por tudo o que foi dito, evoluído. Os termos: comportamentos-problema, comportamento anti-social e perturbações de conduta passaram a ser utilizados para designar as crianças com *perturbações* de comportamento ou *desvios* comportamentais (Benavente, s/d).

<i>Factores fulcrais que contribuem para a instabilidade no uso das terminologias associadas aos comportamentos-problema</i>
Perspectivas teóricas acessíveis para a conceptualização de problemas de comportamento
Preparação académica dos profissionais de diferentes áreas ou disciplinas
Variedade de contextos onde as crianças exibem comportamentos problemáticos
Problemas associados aos processos de avaliação e intervenção adoptados

Fig. 12 – Instabilidade no uso das terminologias associadas aos comportamentos-problema (Upton, 1983; Epstein et al., 1977; Zions, Zions e Simpson, 2002)

No fundo, qualquer definição usada para nos referirmos aos comportamentos-problema deve ajudar a compreender o contexto lógico e organizacional, bem como os objectivos de contextos particulares de educação, coadjuvando assim a formulação de um plano de intervenção que se baseie, sobretudo, nas necessidades e desejos das crianças.

Muitos foram os tipos de comportamentos-problema identificados, sobretudo no decorrer do século passado e muitos mais foram os termos utilizados para que técnicos, investigadores e educadores se referissem a eles. Fala-se frequentemente em comportamento problemático, desordem de comportamento, incapacidade ou deficiência comportamental, problema de conduta, inadaptação, comportamento perturbador/ insubordinado/ indisciplinado, comportamento agressivo e comportamento de oposição/ recusa (desafiador) (Kavale *et al.*, 1986; Wood & Lakin, 1982).

No que toca aos contextos de acolhimento, não são os “rótulos” atribuídos que interessam mas as características e *background* da criança associados à persistência, severidade e duração que marcam determinada manifestação comportamental. Neste sentido, verifica-se uma certa concordância no que toca a determinados comportamentos e suas características.

Problemas emocionais e comportamentais podem ser explicados a partir de	
Factores biológicos	Como sendo os genéticos, problema mental ou disfunção, má nutrição, alergias, temperamento ou doença física
Factores familiares	Como sendo a definição e estrutura da família, a interacção familiar, influências da família no sucesso ou insucesso e pressões externas que afectam a família
Factores do contexto de acolhimento	Como sendo a recepção das crianças, conhecimento ao nível do desenvolvimento humano (e infantil), desvios de comportamento da criança, (re)conhecimento de factores e situações de risco, e ainda disponibilidade e capacidades sociais apresentadas pelo adulto

Fig. 13 – Problemas emocionais e comportamentais (Zionts, Zionts & Simpson, 2002)

Muitos esforços têm vindo a ser feitos no sentido de compreender os comportamentos-problema nos mais pequenos, auxiliar pais e educadores de infância na difícil tarefa que pressupõe uma certa gestão do comportamento da criança e compreender os verdadeiros factores que potenciam determinadas reacções comportamentais por parte das crianças e dos adultos, procurando assim alcançar a essência do comportamento problemático. Actualmente, assume-se que, mais do que qualquer outra coisa, a complexidade do comportamento da criança requer conceptualização sistemática e observação, recolha de informação e teste de hipóteses/ estratégias.

Davie (1986) sugere que, antes de qualquer comportamento individual da criança ser considerado perturbador, pais e profissionais devem colocar a hipótese de esse comportamento ser um pedido de ajuda ou atenção, considerar possíveis conflitos interiores e eventos externos que podem ser responsáveis por desencadear tal comportamento, examinando simultânea e criticamente quando é que as suas próprias atitudes, percepções e regras despoletam dificuldades na criança.

<i>As estratégias de prevenção e resolução de problemas pressupõem</i>
Implementar uma abordagem holística que promova a construção de competências de base, no que toca ao desempenho social e, consequentemente, comportamental. Promover oportunidades de aprendizagem natural e prática de competências alternativas, com base numa grande variedade de circunstâncias diárias
Introduzir um plano de acção preventivo logo no início do ano lectivo e incorporar oportunidades para que as crianças adquiram capacidades de “ <i>coping</i> ”
Construir um processo individual que contenha informações relevantes fornecidas pelos pais ou por outras figuras de referência da criança, no acto de inscrição e ao longo de todo o processo de acolhimento em creche
Felicitar a criança quando parece fazer uma boa escolha ou quando parece esforçar-se
Construir confiança com as crianças, mostrando-se acessível e encorajador, sobretudo quando a criança mais precisa
Reforçar os valores que devem orientar o comportamento e quais as competências que se deseja desenvolver
Comunicar à equipa e aos pais as expectativas e estratégias a aplicar, ou seja, a especificidade da intervenção e seus objectivos
Ser modelo a imitar e demonstrar as capacidades que se pretende que a criança aprenda
Procurar reunir uma equipa competente, interessada, compreensiva e com formação adequada
Designar um espaço de retiro para o qual a criança possa ser levada a fim de recuperar o seu auto-controlo e repor energias sozinha. Não se pretende que a criança seja isolada ou castigada, como consequência do seu “mau” comportamento mas levá-la, pacientemente, a compreender que necessita de um tempo para se restabelecer e reflectir

Fig. 14 – Estratégias de prevenção e resolução de problemas (Brazelton, 2004; Campbell, 1995; Cohen et al., 2005; Cró, 1987; Gelfand et al., 1988; Zions, Zions & Simpson, 2002)

É importante procurar saber se existe ou quem parece ser o *focus* do problema – o elemento perturbador, como é descrito o comportamento-problema, em que contexto o

comportamento-problema ocorre, quem considera o comportamento um problema, qual a definição usada e quem a usou para diferenciar esses comportamentos.

Quando verificados em contextos educativos parecem ser conceptualizados como comportamentos “fora do lugar”. São, assim, considerados problemáticos devido ao “*timing*” e local onde ocorrem. Admite-se, por isso, que o comportamento não é perturbador por ele próprio, mas que se pode tornar perturbador (Lawrence & Stead, 1984).

Sobretudo em crianças mais novas, o comportamento é frequentemente compreendido em termos de *bem-estar*, implicação e aprendizagem da criança e afectado, implícita ou explicitamente, pela compreensão individual e pelas expectativas dos adultos que participam na vida da criança.

Sinais que despoletam preocupação em relação ao *bem-estar* da criança, saúde e possível desenvolvimento de comportamentos-problema, incluem exageros ou “desvios” de comportamentos esperados, mudanças repentinas no comportamento, comportamentos contraditórios, inconsistentes e confusos, comportamentos inapropriados persistentes e comportamentos que ameaçam ou enfraquecem a capacidade dos adultos para lidarem com eles – *comportamentos desafiadores* (Papatheodorou, 2005: 49).

Quando se procura identificar sinais precoces de alarme deve-se procurar não repreender a criança sistematicamente, olhar para a violência dentro de um contexto, evitar estereótipos, prestar especial atenção a sinais de alarme dentro do contexto desenvolvimental e ter consciência de que determinados comportamentos “severos” são perfeitamente normais, tendo em conta os factores e condicionantes associados à criança - *background* (Zionts, Zionts & Simpson, 2002).

Sobretudo os *educadores* têm sido associados à sinalização de comportamentos-problema. São influenciados pela sua própria percepção do comportamento da criança, o que afecta consequentemente o nível e qualidade das interacções estabelecidas, bem como a forma como as tratam. Compreendem e consideram, por isso, o comportamento da criança à luz do seu próprio entendimento e expectativas.

Neste sentido, a visão que se detém dentro de uma determinada cultura educativa, em geral, e dentro do contexto individual em particular, bem como as visões mais comuns acerca dos objectivos da educação e o seu papel, constituem os principais pontos de

referência para o educador na definição de comportamentos-problema. Para além disso, os educadores transportam para a prática as suas próprias definições subjectivas acerca dos comportamentos-problema.

Dependendo da visão que o educador tem acerca das regras do contexto, expectativas comportamentais, valores, filosofias e conhecimento teórico, aprender e ensinar afectam a sua percepção acerca de comportamentos “normais”, “bons”, ou “ideais” e quais as más consequências de determinados tipos de comportamento (Lawrence e Stead, 1984; Leach, 1977). Pressupõe-se que o importante é que os educadores consigam orientar-se na essência e importância do seu trabalho que consiste na promoção do desenvolvimento holístico da criança, com base no *bem-estar* e *implicação* da mesma, focalizando-se nas competências que a criança precisa de adquirir para que possa superar provas futuras.

2.3 Factores associados

Existem, pois, muitos factores associados aos comportamentos-problema. Conclusões provenientes da investigação revelaram que um factor não existe sozinho, mas dentro da dinâmica de interrelações mantidas entre muitos factores que potenciam o comportamento problemático manifestado pela criança (DeGangi, 2000; Egeland *et al.*, 1990; Halpern *et al.*, 2002; Joyce-Moniz, 1991) Estes factores podem ser examinados a três níveis diferentes de funcionamento, os quais reflectem a teoria ecológica de Bronfenbrenner: a nível micro, meso e macro.

Efectivamente, os comportamentos-problema parecem ser explicados e compreendidos em termos de circunstâncias pessoais, familiares e fracassos. Classe social, estrutura familiar e stresses, como a separação dos pais, ou a escassez de ambientes estáveis têm sido estudados para indicar que o tipo de experiências que a criança tem importa. No que toca aos factores inerentes à própria criança destacam-se o temperamento difícil, problemas de saúde ou ansiedade.

Existe, portanto, uma complexa relação entre causa e consequência no que diz respeito às *variáveis familiares*. As famílias podem causar perturbação, mas muitas vezes os problemas na família surgem como resposta aos problemas da criança. O

comportamento da criança parece estar, por isso mesmo, relacionado com um estilo parental disfuncional (Benavente, s/d).

Violência, agressão ou conflito conjugal, condições psiquiátricas da mãe, comportamentos hostis, punitivos, autoritários, inconsistentes, fraca afeição e atenção, desacordo marital frequente, parentalidade “*single*” (só pai ou só mãe), entre outros, parecem contribuir, frequentemente, para o aparecimento ou agravamento de comportamentos-problema. (Walker-Hall & Sylva, 2001; Roff & Wirft, 1984). Relações familiares corrompidas são, muito provavelmente, influenciadoras, uma vez que podem exercer essa influência através de toda a infância e não somente durante um período particular. Contudo tal pode não acontecer. Pais muito competentes podem, assim, ter filhos muito problemáticos e pais problemáticos podem não os ter.

Simplificando, os factores parentais devem ser vistos mais como parte de um quadro geral do que como um factor etiológico. Os pais primária ou secundariamente ao problema comportamental podem ser hipercinéticos, rejeitantes, pouco calorosos, estimulantes ou passivos. As mães, em particular podem apresentar níveis elevados de depressão e ansiedade, o que pode levar as relações familiares, sobretudo as conjugais, a não serem tão harmoniosas como seria desejável. Por outro lado, alguns pais podem não manifestar nenhuma destas características adversas (Portugal, 1995: 94).

Como forma de minimizar o impacto provocado, por exemplo, pela entrada num novo contexto, deve atribuir-se a devida importância ao ambiente físico no que toca, por exemplo, à facilitação da aprendizagem. Um ambiente que atraia e estimule a criança permite uma exploração mais dinâmica, uma vontade de interacção mais evidente e evita que a criança se isole ou desenvolva problemas interiorizados. Em última instância aquilo que realmente importa é investir ao nível do bem-estar da criança, considerando pontos fortes e fracos, adoptando uma atitude de observação e reflexão sustentada e estabelecendo objectivos e estratégias de acção/ intervenção.

2.3.1 Temperamento

Não é claro que os níveis ou estados temperamentais da criança sejam preditivos de problemas comportamentais ou emocionais. Contudo, o temperamento difícil da criança parece assumir um papel significativo no aparecimento ou agravamento de determinados padrões comportamentais (Keenan & Shaw, 1994), sendo, também, provável que contribua

para o desenvolvimento de problemas mais tarde, no sentido em que a interação das características únicas do indivíduo e as influências ambientais trabalham em conjunto para determinar comportamentos “(in)adequados” como resposta a estímulos internos e externos (Keenan *et al.*, 1998).

A questão do temperamento surge muitas vezes associada à abordagem dos comportamentos problemáticos (enquanto factor), uma vez que falar de temperamento é falar das qualidades individuais de cada criança - que são relativamente estáveis ao longo do tempo e perante diferentes situações (um misto de factores genéticos e experiências), é falar das características que tornam a criança um ser único (sobretudo no que toca à emotividade, actividade e sociabilidade), cuja contribuição é singular.

Neste sentido, Thomas e Chess (1984) explicam que o temperamento é o modo característico da pessoa de abordar ou reagir a pessoas ou situações, e que este tem sido mencionado como que se referindo ao *como* do comportamento, ou seja, não consideram que o temperamento é aquilo que as pessoas fazem, mas o modo como estão naquilo que fazem.

De acordo com Portugal (1995: 34, citando Thomas, Chess e outros autores relativamente ao New York Longitudinal Study (NYLS)) o temperamento remete para a regularidade e predictabilidade do padrão de funcionamento biológico da criança (ritmos); estilo de resposta da criança perante alguém desconhecido (aproximação ou evitamento); facilidade e velocidade com que a criança se adapta a alterações ambientais (adaptabilidade); qualidade dos sentimentos manifestados pela criança (qualidade do humor); nível de energia negativa ou positiva da resposta (intensidade de reacções); energia motora, ou falta dela (nível de actividade); nível de estimulação necessária para evocar uma resposta (limiar de responsividade); prontidão com que os estímulos externos podem alterar comportamentos em curso, tanto em termos de responsividade a outros indivíduos como na capacidade de completar uma tarefa (distractabilidade); quantidade de tempo em que a criança é capaz de estar envolvidas numa tarefa e resistência a abandoná-la (atenção e persistência).

Desta forma, considera-se que os factores temperamentais podem exercer uma influência significativa ao nível da frequência e intensidade de certos comportamentos. Muitos parecem ser os investigadores e técnicos que defendem que a tendência das

crianças em mostrar diferentes tipos de comportamento pode reflectir diferenças temperamentais. Da mesma forma, o temperamento da criança parece, também, afectar o desenvolvimento da personalidade ao influenciar o ambiente relacional em que a criança se desenvolve.

A qualidade da vinculação da criança sugere, por seu lado, que o temperamento poderá ser um factor importante a par dos comportamentos e valores partilhados pelos adultos. Muitas das diferenças nas capacidades linguísticas, sobretudo aquelas que emergem no final do segundo ano de vida, reflectem diferenças no ambiente, incluindo a qualidade e quantidade do discurso dos adultos dirigido à criança.

Ao que parece, os níveis de frustração, a frequência e intensidade do choro e a irritabilidade apresentam-se como preditores temperamentais da vinculação. Acredita-se que na base destas diferenças temperamentais na vinculação estejam condições neurológicas e fisiológicas, as quais determinarão a capacidade da criança se ajustar (ou não) às exigências e constrangimentos ambientais.

É ainda importante considerar a necessidade de intervir numa perspectiva preventiva, considerando alguns factores protectores como: estruturas familiares compreensivas, existência de comunidades de suporte, intervenção precoce e qualidade do contexto de acolhimento.

3 Qualidade e Práticas Educativas em Creche

3.1 Qualidade em Creche

Os contextos que recebem as crianças mais pequenas, sobretudo as Creches e o ensino Pré-escolar, constituem uma das primeiras experiências que estas têm numa organização exterior ao seu círculo familiar, onde se tenciona que sejam integradas e que venham a experienciar bem-estar e desenvolvimento.

Tanto a investigação como a prática têm revelado uma estreita relação entre os níveis de qualidade dos serviços de acolhimento precoce e os níveis de desenvolvimento e bem-estar emocional da criança. As crianças que experienciam contextos educativos de elevada qualidade desenvolvem sentimentos mais elevados de auto-estima, segurança,

auto-eficácia, aspirações mais elevadas, reunindo, assim, um conjunto de competências indispensáveis ao desenvolvimento da vontade de aprender (Portugal, 2000c: 6).

«Em épocas passadas, a qualidade era considerada mais um luxo do que uma necessidade, simplesmente subserviente à quantidade (...) [Nos nossos dias] a qualidade importa, e importa muito» (Kagan *et al.*; 1996 in Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 12).

A última década do século XX trouxe para o campo da educação o *movimento da qualidade* (Bush & Phillips, 1996). Este movimento afirmou-se pela criação de diversas perspectivas que organizam conjuntos de conceptualizações, questões e conceitos para pensar a qualidade (Zabalza, 1998), através de formatos que pretendiam avaliar, medir e desenvolver cooperativamente a qualidade (Pascal & Bertram, 1999), no âmbito de diversos modelos curriculares.

A discussão acerca dos efeitos da Creche, por exemplo, conduziu progressivamente à consciencialização de que o seu impacto no desenvolvimento da criança dependeria, em larga escala, da sua qualidade. Tendo predominado a convicção de que contextos de cuidados e educação de alta qualidade se associavam a um desenvolvimento mais completo da criança, as preocupações acerca dos efeitos a médio e longo prazo da educação precoce não parental, conduziram a uma necessidade de definir operacional e quantitativamente a qualidade desses contextos (Harms, 1993).

A qualidade é, por tudo isso, um tema extremamente pertinente nomeadamente porque, tanto a investigação como a prática têm demonstrado uma estreita ligação entre os níveis de qualidade dos serviços de educação de infância e os níveis de desenvolvimento e bem-estar da criança (Portugal, 2000c).

A investigação demonstrou que contextos de qualidade têm efeitos significativos nas aprendizagens da criança ao longo de toda a sua vida, sobretudo ao nível do desenvolvimento afectivo e social. Indicaram também que é sobretudo, a natureza e qualidade das interacções que distingue os programas de elevada qualidade. Ou seja, os efeitos de um contexto dependem, sobretudo, do modo como é experienciado (bem-estar) pelas crianças que nele participam, sendo que o grau de implicação e os sentimentos de bem-estar se apresentam como os indicadores mais significativos da qualidade do contexto (Portugal, 1992b; 1992c; 1995; 1998; 2000c; 2001).

Para que realmente se compreenda a sua especificidade e relevância é aconselhável que se verifique uma consciencialização das diferentes dimensões da palavra “qualidade” em vez de se aceitar a sua definição com algo linear. Esta questão torna-se ainda mais pertinente se tivermos em conta que a palavra qualidade é frequentemente utilizada sem a noção ou conhecimento da sua complexidade e natureza multifacetada (Farquhar, 1999).

CONTEXTO	PROCESSO	RESULTADOS
<i>10 Dimensões de Qualidade Institucional</i>	<i>Interações</i>	<i>3 Domínios de Impacto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Finalidades e objectivos • Currículo/ Experiências de aprendizagem • Estratégias de ensino e aprendizagem • Planeamento, avaliação e registo • Pessoal • Espaço educativo • Relações e interações • Igualdade de oportunidades • Participação dos pais e da comunidade • Monitorização e avaliação 	<p>O diagrama no processo mostra duas elipses. A superior contém o texto: 'Bem-Estar Envolvimento da criança (concentração, energia, criatividade, postura, expressão facial, persistência, precisão, tempo de reacção, expressões verbais, satisfação)'. A inferior contém: 'Empenhamento do Adulto (sensibilidade, estimulação, autonomia)'. As duas elipses estão ligadas por um símbolo de interação (dois triângulos opostos). No topo da primeira elipse, está escrito 'Bem-Estar'.</p>	<p>Desenvolvimento das Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> • bem-estar emocional • disposição para aprender • resultados e sucesso escolar <p>Desenvolvimento dos Adultos</p> <p>Desenvolvimento Institucional</p>

Fig. 15– “Enquadramento conceptual para o desenvolvimento da eficácia” (Encontro Internacional Qualidade em Educação de Infância, adaptado de Pascal e Bertram, 1996)

O mais importante é que a qualidade seja percebida por todos aqueles que se encontram abrangidos por determinado contexto, numa perspectiva de reconhecimento de necessidades e desejos. A qualidade surge, portanto, no cerne de tradições e práticas educativas, relações e estruturas, sistemas educativos e até mesmo de crenças familiares.

Os resultados obtidos através de um número progressivamente crescente de estudos efectuados, sobretudo, nos domínios da neurologia, fisiologia e da psicologia, continuam a indicar que os primeiros anos de vida são cruciais na formação da inteligência, da personalidade e dos padrões de comportamento social. Ou seja, a natureza das crianças não parece ser puramente aditiva, tende, por outro lado, a gerar um efeito interactivo na activação do seu desenvolvimento. Como tal, qualquer programa de atendimento à infância deve assumir um carácter multifacetado e integrativo que vise a satisfação das necessidades das crianças aos mais diversos níveis.

Sendo a creche, por exemplo, «uma realidade e uma necessidade para muitas famílias» (Portugal, 2000a: 85) é fundamental conhecer o «que realmente constitui qualidade nos cuidados e na educação» (Laevers, 2005b). De acordo com vários autores (Balageur, Mestres & Penn, 1992; Williams, 1995; Pascal, Bertram e Ramsden, 1994, citados em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004), podem salientar-se algumas características comuns para a definição da qualidade, como o facto de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado.

Para que os contextos de atendimento à infância consigam concretizar a sua função educativa, é preciso que os profissionais que nela actuam elaborem uma proposta pedagógica que correlacione em simultâneo o contexto de origem, as especificidades de desenvolvimento e o acesso a conhecimentos e habilidades próprios das crianças até aos três anos de idade.

Sendo que a qualidade é um processo em evolução, ela depende dos agentes que dinamicamente são fulcrais para esse processo e para a sua promoção: educadores, crianças, pais (Malaguzzi, 1998). Se se endereçar a busca da qualidade para o interior do próprio processo, torna-se evidente a importância do olhar da educadora, da sua definição, da sua acção e reflexão. Da mesma forma, a própria criança deve ser considerada um ponto de referência obrigatório para a definição de qualidade enquanto agente activo incluído no processo de construção da qualidade, participante no processo de educação, e no processo de construção de significado da própria qualidade (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Edwards, Gandini & Forman, 1998; Hohmann & Weikart, 2004; Moss & Pence, 1994).

Parece, por tudo isto, urgente questionar a aprendizagem superficial, aprendizagem que não afecta as competências básicas da criança e que permite que pouco se transfira para situações da vida real (Laevers, 2005b).

Para além das questões estruturais e/ou financeiras é ainda importante que a questão da qualidade se relacione, entre outras questões, com: a forma como a criança se relaciona (de forma saudável e positiva) com a equipa de atendimento, relações positivas com os pares, poucas (ou nenhuma) preocupações dos pais no que concerne ao desempenho/actividade das crianças no âmbito do programa adoptado, “felicidade” e

motivação da criança dentro desse programa, níveis de congruência entre os pais e equipa permanente do contexto de atendimento da criança (Farquhar, 1999).

Também para Portugal (2000a) a qualidade é «o que o educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças, sendo crucial que os profissionais sejam capazes de compreender e reconhecer as necessidades das crianças e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Esta perspectiva é, aliás, concordante com a de Laevers, que apresenta uma proposta de conceptualização da qualidade, no âmbito da designada *Educação Experiencial*, com a parceria da sua equipa do *Center for Early Childhood and Primary Education – K.U. de Leuven*. Considera que a qualidade se verifica sobretudo através da forma como a criança se sente (bem-estar) e a forma como se encontra envolvida nas actividades (implicação).

Segundo Laevers (2005b) o sinal mais óbvio de *bem-estar* é o prazer, a diversão e a possibilidade de obter satisfação na interacção com os outros e nas actividades. As crianças apresentam-se felizes, sorriem e riem com facilidade, envolvem-se de forma espontânea. Mostram uma expressão facial aberta (receptiva), não parece haver sinal de tensão ou inquietação. Também a sua postura nos fornece muita informação: não se encolhem e exploram livremente o espaço que as rodeia. Quando as crianças se sentem bem demonstram uma atitude aberta em relação ao mundo que as rodeia (receptividade). O que quer que aconteça elas estão preparadas para o experienciar. Assim, o bem-estar indica que a criança se encontra bem emocionalmente e que se sente confortável consigo própria enquanto pessoa.

O bem-estar gera energia e assegura que a criança permanece em contacto consigo própria e ganha força interior. Crianças munidas com este dinamismo interno tornam-se naquilo a que Dweck (1986, citado em Walsh & Gardner, 2005) se referiu como sendo os “*mastery learners*”, aprendizes que buscam desafios, que persistem mesmo quando confrontados com adversidades.

Também a implicação se verifica quando uma criança se encontra envolvida (implicada), completamente “absorvida” pela actividade. Significa, também, que se encontra completamente disponível para novas experiências. Crianças com elevados níveis

de implicação exploram nos limites das suas capacidades, ou seja, na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1984, 1987). Dão o melhor de si.

A implicação depende da qualidade do contexto, da formação dos educadores, do apoio formativo de que estas dispõem ou da perspectiva pedagógica adoptada, logo pode conceptualizar-se como um estado, mutável pela própria qualidade dos contextos.

Ainda de acordo com Laevers (1996, 2005a, 2005b) o facto da criança gostar do contexto que frequenta e sentir-se confortável depende fortemente da *atmosfera*. Se o ambiente for positivo e propício evidenciam-se interacções positivas. A própria disposição do espaço acaba por se revelar importante nas interacções estabelecidas entre as crianças. A separação das diferentes áreas e as cores influenciam, assim, comportamentos e relações.

O ambiente, por outro lado, também é fortemente afectado pelas relações que são estabelecidas: entre as crianças, entre os adultos e entre os adultos e as crianças. As relações possibilitam momentos agradáveis e potenciam o desenvolvimento. As crianças procuram, por isso, actividades que correspondam aos seus interesses e capacidades. Como tal necessitam de espaço suficiente para que possam tomar iniciativa e corresponder aos seus próprios impulsos. O facto da criança ter a oportunidade de escolher o que mais a atrai não invalida, simultaneamente, a aplicação e preocupação com os limites, as regras claras e bem definidas e os acordos. Desta forma desenvolve-se a auto-iniciativa e paralelamente o sentido de responsabilidade, bem como a capacidade de gestão (de espaços, tempo e materiais), a cordialidade e o respeito.

Num contexto de qualidade, a Educação Experiencial prevê que o conteúdo, a duração e a ordem dos diferentes componentes sejam adaptados de acordo com a idade da criança e as suas necessidades individuais e que o educador tenha a possibilidade de fazer escolhas específicas, estabelecer objectivos, determinar “*work points*”, planear a acção e avaliá-la posteriormente. Parte-se do pressuposto de que o educador é capaz de olhar segundo a perspectiva da criança e de ser empático, questionando hábitos e experimentando diferentes abordagens, com o intuito de realizar a sua missão com sucesso e alcançar níveis cada vez mais elevados de qualidade – ao nível das crianças e do próprio contexto.

O modelo proposto por Laevers centra-se, sobretudo, na conceptualização das variáveis de processo, na medida em que o bem-estar emocional e a implicação foram

apontados pelos investigadores do Projecto de Educação Experiencial (EDEX) como sendo «indicadores conclusivos da qualidade da acção educativa» (Santos & Portugal, 2002). Laevers defende que se a *atmosfera* for positiva e propícia se evidenciam interacções positivas. O respeito e focalização na qualidade do contexto e das relações que se estabelecem com a criança parecem, neste sentido, ser o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de Creche.

Portugal (2000a), retomando o pensamento de Gonzalez-Mena & Eyer (1989), propõe, neste âmbito, dez princípios educativos que deveriam encontrar-se em todas as (inter)acções desenvolvida em Creche.

<i>Princípios educativos (em Creche)</i>
Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
Investir em tempos de qualidade procurando estar-se completamente disponível para as crianças;
Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas;
Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”;
Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
Ser verdadeiros nos nossos sentimentos relativamente às crianças;
Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
Construir segurança ensinando confiança;
Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.

Fig. 16- *Princípios educativos em Creche (adaptado a partir de Portugal, 2000a)*

Para que tais princípios se revelem de forma efectiva é, particularmente, importante que o educador possua qualidades “especiais”, conhecimentos e formação adequados ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento. As capacidades de empatia, responsividade, bem como a capacidade de promover interacções recíprocas e desencadear um desenvolvimento socioemocional saudável no seu grupo de crianças, constituem, equitativamente, fortes condicionantes correlacionadas, de forma positiva, com o nível de qualidade que é possível verificar em contextos de acolhimento precoce.

O que a criança experiencia nos primeiros anos de vida influencia marcadamente o seu desenvolvimento cerebral e o modo como irá interagir com os outros ao longo da sua vida. Crianças pequenas não se desenvolvem adequadamente em ambientes escolarizados, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais (Portugal, 2000a: 88).

Compreender a infância e definir respostas que sejam adequadas, implica que em cada instituição educativa, como espaço e tempo únicos, se interpretem, aprofundem e se interaja com os significados que as crianças, as suas famílias, e os diversos agentes educativos envolvidos conferem à acção educativa em curso (Coelho, 2004). A qualidade constitui, nos nossos dias, um grande desafio à educação. A qualidade começa com educação e termina com educação (Drugg e Ortiz; citados em Santos, 1998: 62).

O facto de a criança estar presente num ambiente propício ao seu desenvolvimento e aprendizagem poderá ser consignado como um direito básico que lhe assiste (Formosinho e Araújo, 2004).

3.1.1 O papel do educador

“A formação continuada deve considerar o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projectos de vida desse profissional. Muitos deles não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, reflectem-se na actuação desse profissional, influenciando a qualidade geral de seu trabalho.” (Pantoni et al., 1998, p. 26)

Edwards, Gandini e Giovaninni (1996) defendem, no sentido da citação anterior, que a emissão precoce de alguns comportamentos da criança resulta da tendência dos adultos em pressionar as crianças. Levantam, assim, a hipótese de que as expectativas são a causa e o efeito do comportamento das crianças, uma vez que estas não só influenciam como são influenciadas.

Laevers (1996) define o desempenho do educador como o modo através do qual o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. A compreensão de uma mediação adequada entre o educador e a criança pode otimizar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e favorecer a implementação de estratégias que fomentem um

acolhimento de qualidade. O trabalho do educador em creche exige, por exemplo, maior intimidade e contacto físico do que com crianças mais velhas. Essa acção pressupõe um envolvimento individual mas também um acompanhamento colectivo. Os educadores têm, por isso, a percepção de que, intencionalmente ou não, a sua acção e a forma como lidam com as crianças, afectam o seu desenvolvimento.

O educador eficaz parece ser aquele que aprende a enfrentar as situações com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática. Pressupõe-se, ainda, que o educador eficaz é aquele que “aprende a ensinar” como processo contínuo, sendo dotado de atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e da instituição onde trabalha (Arends, 1997).

Um trabalho profissional de qualidade em creche deve estar sustentado por três relações [a) relações dos bebés/ crianças entre si; b) as relações de todos os adultos que compõem a organização da creche e c) as relações desses adultos que convivem directa ou indirectamente com os bebés/ crianças]. As dinâmicas de uma movimentação de uma acção educacional como esta passam por uma nova forma de olhar para o bebé/ criança, por um fazer mais próximo e espontâneo com eles e por permitir que o outro seja o que realmente é e pode ser (Chaves, 2001: 141-142).

Parece extremamente importante que educadores e auxiliares responsáveis sejam carinhosos, compreensivos e que a sua acção seja consistente de forma a despertar nas crianças o seu desejo natural de aprender e comunicar, com base numa abordagem sensorial e corporal. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem deve contemplar as necessidades de desenvolvimento da criança, bem como os seus desejos de aprendizagem, sobretudo no que toca a questões sociais, emocionais, de segurança e apoio, comunicação e interacção.

A elaboração de um programa em creche passa pelo acordo entre os profissionais que nela actuam e também pelas famílias das crianças, que, num processo colectivo de discussões, aproximações progressivas e avaliações constantes, buscam garantir às crianças condições para crescerem, aprenderem e se desenvolverem (Mamede, 2001: 50).

A concepção de educação [de infância] como uma acção complementar à acção da família exige uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projecto pedagógico da creche (...), ficando claro, no entanto, que cabe à educação [de infância] ir “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto à sua abrangência (Oliveira, 2001: 90).

O *estilo de interacção educativa* é, muito provavelmente, uma das variáveis mais difíceis de avaliar em qualquer contexto de acolhimento, mas também uma das garantias mais seguras que permite alcançar a qualidade pretendida. Neste sentido, Bertram e colaboradores (1996: 295), definem o estilo do educador como um dos aspectos mais relevantes.

“Le style de l’adulte represente une des variables contextuelles et désigne les innombrables interventions faites par l’adulte tout au long de la journée, lors de ses interactions avec les enfants. Bien que ces interventions puissent varier énormément selon le type d’activités, le but de l’interaction ou les réactions et initiatives des enfants, on peut néanmoins discerner chez chaque adulte un modèle d’interaction qui lui est propre et que nous nommerons son style.”

A postura adoptada pelo educador determina, de acordo com as palavras de Bertram e colaboradores, a qualidade do contexto, na medida em que a atitude deste vai servir de exemplo a outros adultos e, obviamente, a todas as crianças que se encontram sob a sua responsabilidade. A sua atitude influencia, assim, tudo o que ocorre dentro desse contexto. Acima de tudo, e apesar das características individuais de cada educador, o que parece definir a qualidade da intervenção face a um comportamento-problema é a rapidez e consistência com que se actua e a capacidade de procurar compreender qual o factor que desencadeou tal comportamento. Importa que se verifique partilha de controlo num clima de apoio que apele à reciprocidade e que as estratégias de intervenção se baseiem num compromisso de apoio e resolução de problemas (inter)personais.

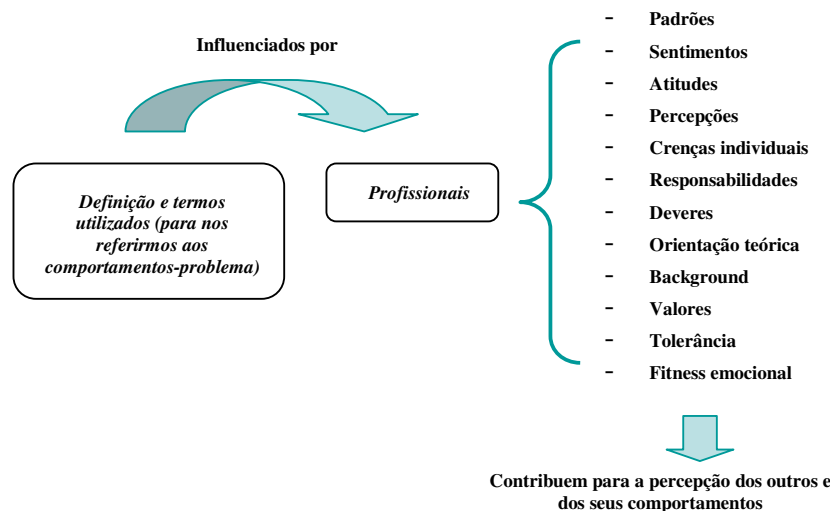


Fig. 17 – Problemática e definição de comportamentos-problema (Jenkins et al., 1980; Kauffman, 1989; Lawrence e Stead, 1984; Leach, 1977; Winslow, s/d)

De acordo com o projecto *Birth to three matters – A Framework to support children in their earliest years* (2005), para além das necessidades distintas, das capacidades e dos recursos disponíveis das Instituições, o importante é que os adultos que trabalham com as crianças, sobretudo os educadores, adoptem comportamentos e atitudes que permitam às crianças envolver-se.

<i>Os adultos que integram a equipa de assistência, devem ser capazes de</i>
✓ Manter uma interacção social positiva com a criança para satisfazer as necessidades e interesses de cada uma;
✓ Se aperceberem das características de cada família;
✓ Demonstrar qualidade pessoal, competências culturais e linguísticas;
✓ Desenvolver confiança e autonomia no pessoal afecto, nas crianças e famílias;
✓ Criar um sistema desenvolvimental que privilegie as necessidades, habilidades adquiridas, progressos, dificuldades e interesses das crianças;
✓ Promover situações de interacção com outras crianças e com outros adultos;
✓ Valorizar o esforço da criança;
✓ Envolver-se em diálogo com os outros (colaboradores e crianças), de forma a possibilitar o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação e enriquecer o seu vocabulário; entre outros.

Fig. 18 – O papel dos adultos e da equipa de assistência em contextos de acolhimento precoce (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Herbert, 1996; Post & Hohmann, 2004)

3.1.2 Vinculação e relações interpessoais

As actuais tendências teóricas tendem a focalizar-se na emergência de diferentes afectos, nas suas correlações internas e nas circunstâncias em que foram despertadas. Outras investigações têm centrado a sua atenção na socialização das expressões emocionais e na compreensão de que as crianças pequenas revelam as suas emoções como respostas funcionais a circunstâncias externas.

Também o modo como o espaço, o tempo e o grupo são organizados bem como o modo como as interrelações são geradas e mantidas dentro da equipa de acolhimento, com os pais e outros parceiros educativos, parecem constituir os factores fundamentais contidos no estilo de interacção educativa.

Ao crescerem rodeadas de adultos calorosos e respeitadores, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a serem curiosas e a procurarem novos desafios de exploração e aprendizagem. Para que os adultos compreendam realmente a criança devem procurar conhecer, compreender e apoiá-la através de procedimentos que contemplem atenção, observação, interacção física próxima e contacto verbal frequente e caloroso.

Investigações recentes, baseadas nos pressupostos enunciados por Ainsworth e Bowlby, acerca da teoria da vinculação, salientam a ligação entre a qualidade da vinculação durante a infância e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. Reconhece-se, nos nossos dias, que a relação de vinculação serve de base para um conjunto de importantes representações mentais.

Portanto, e citando as palavras de Stanley Greenspan (1997, citado em Post e Hohmann, 2004: 59), «relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência».

O envolvimento activo de crianças em idade de creche com adultos atentos e disponíveis e com materiais atraentes e desafiantes propicia-lhes uma base de experiência fundamental à sua interpretação do mundo. À medida que (inter)agem com pessoas e

materiais, as crianças constroem uma cultura de conhecimentos básicos sobre características e consequências de determinadas acções. É sobretudo através da experiência repetida que as crianças vão conceptualizando o que vêem, estabelecendo, posteriormente, as suas finalidades e o domínio que é possível ter sobre as coisas que vêem. Tendo por base a perspectiva da vinculação, a qualidade das relações “seguras” está implicada no modo como a informação relevante da vinculação é codificada ou mobilizada.

Não podemos negar, portanto, que a infância é a fase do desenvolvimento humano em que as relações sociais têm uma importância vital. É um dado adquirido e universal que qualquer criança estabelece vínculos com as pessoas que a rodeiam e, como tal, ingressa numa complexa teia de conteúdo relacional. As interacções com as figuras de vinculação vão sendo internamente organizadas como representações generalizadas do *self*, sobre as figuras de vinculação e sobre as relações (Luís, 1998: 54).

Pressupõe-se que a vinculação é uma ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e uma figura de referência, em que cada um contribui para a qualidade da relação. A vinculação tem, assim, um valor adaptativo para o bebé, assegurando-lhe que as suas necessidades psicossociais e físicas são satisfeitas.

As crianças que estabelecem relações mútuas positivas com os pais e educadores ganham a partir dessas relações a coragem necessária para explorar o mundo. Sem estas relações de confiança a criança pode mesmo perder a vontade de viver e conhecer o que a rodeia, uma vez que as relações seguras partem de um diálogo colaborativo que apoia o desenvolvimento social, sobretudo no que toca à confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima.

Os seres humanos desenvolvem-se à medida que se relacionam, convivem e interagem com as pessoas que os rodeiam. É deste modo que se organizam os processos de socialização, uma vez que as interacções sociais decorrem sempre das relações humanas e dos vínculos (in)formais que nos aproximam ou separam.

Os afectos condicionam, assim, as relações humanas, na medida em que a construção do mundo relacional depende, fundamentalmente, do carácter central dos afectos nas relações precoces. Só através desta perspectiva poderemos compreender as consequências nefastas, a longo prazo, na organização da vida afectiva, provenientes de situações de maus-tratos ou negligência.

A qualidade das trocas emocionais entre a criança e a figura de vinculação, quando o sistema de vinculação está activado, traduz, portanto, a qualidade da relação de vinculação (Luís, 1998: 55).

A construção de uma proposta educativa baseada nos princípios da interacção deve, desta forma, favorecer as trocas recíprocas entre crianças e adultos, entre as próprias crianças e entre as crianças e os objectos; a construção de um contexto desafiante, estimulante e diversificado e uma rotina diária que compreenda actividades nas quais o cuidar e o educar acontecem em harmonia.

Portanto, e corroborando o que foi referido anteriormente, é importante não esquecer que «aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos» (Portugal, 2000a).

O processo de desenvolvimento da qualidade é, ele próprio, desenvolvimental e, portanto, um processo de construção (Pascal & Bertram, 2000). Quando verificado em creche pode mesmo ser considerado uma medida preventiva (por si só) face aos comportamentos-problema.

3.2 Práticas educativas

Entre outros factores ligados ao desenvolvimento infantil, os problemas de comportamento têm sido enfatizados como uma das variáveis relacionadas às práticas educativas, tal como já foi referido anteriormente.

No contacto diário, pais e educadores procuram direccionar o comportamento das crianças no sentido de seguirem determinados padrões morais e adquirirem uma vasta gama de comportamentos que conduzam a autonomia e responsabilidade, para que mais tarde possam desempenhar adequadamente o seu papel social. Por outro lado, também se esforçam para extinguir ou atenuar comportamentos considerados socialmente inconvenientes ou adversos. Enquanto agentes de socialização das crianças utilizam diversas estratégias e técnicas que pretendem orientar os seus comportamentos.

É a Skinner e seus colaboradores que se deve o termo *modificação do comportamento*. Estes foram os primeiros a advogar que o comportamento é controlado pelas suas consequências no meio e tentaram definir as condições segundo as quais a aprendizagem se processa, com o objectivo de prever e controlar as condutas, nas mais variadas situações (Joyce-Moniz, 1991: 11).

As técnicas de modificação do comportamento apoiam-se, em última análise, nos princípios gerais das teorias da aprendizagem, ou seja, nos processos de aquisição, através dos quais são estabelecidas certas relações entre estímulos e respostas. As novas abordagens de acolhimento e aprendizagem procuram, assim, promover o desenvolvimento tanto das capacidades cognitivas como das sociais. Nesta base, acredita-se que a aprendizagem ocorre através da experiência e observação directas mais do que por meio de repetições, castigos ou recompensas.

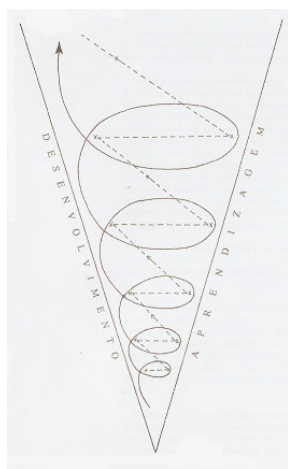


Fig. 19 – “Desenvolvimento e aprendizagem” (Tavares e Alarcão, 1992: 89)

A introdução da disciplina na vida da criança pressupõe um contexto de interacção e colaboração entre adultos e crianças, no qual são apresentados à criança normas e padrões morais através das práticas educativas.

Para além da disciplina que deve ser experienciada e “aprendida” pela criança em contextos de acolhimento, também em casa essa mesma disciplina deve estar presente. O sucesso da intervenção adoptada em creche depende, e muito, da atitude, compreensão e continuidade que os pais e encarregados de educação demonstram fora deste contexto. A articulação entre educador e família é, por isso, fundamental.

De acordo com Webster-Stratton e Herbert (1993), colaboração pressupõe a construção de uma relação não culpabilizante, apoiante e recíproca, que considera os contributos únicos que educador e pais podem dar, nomeadamente, conhecimentos, forças e perspectivas baseadas na confiança e comunicação aberta. Esta construção permite, na opinião de Menezes (1999: 31), a criação de condições essenciais para a criança no sentido em que lhe permite organizar «de forma mais flexível e criativa possível as suas necessidades e as formas de lhes dar resposta, num processo eminentemente colaborativo».

Os pais devem ser constantemente informados acerca das estratégias adoptadas e a adoptar pelo educador (e colaborar na selecção das mesmas), com o intuito de se estabelecer continuidade e articulação. A capacidade dos adultos reunirem esforços e estabelecerem os limites razoáveis de comportamento, justificando as suas atitudes parecem permitir à criança prever e planear a sua acção e os acontecimentos diários.

Assim, e independentemente do papel desempenhado pelo adulto que acompanha e apoia a criança, o estilo de reacção correcto parece ser definido:

- ✓ Pela capacidade de perceber quais são os interesses e necessidades da criança
- ✓ Pela capacidade de dialogar de “igual para igual” e de “olhar” para o mundo através da perspectiva da criança
- ✓ Pelo apoio fornecido aquando da interacção da criança com os seus pares e outros adultos
- ✓ Pelo encorajamento demonstrado, sobretudo nas actividades que possam levar a criança a ter prazer e alcançar o êxito desejado (*adaptado a partir de Carvalho, 2005; Davie, 1986; DeGangi, 2000; Hohmann & Weikart, 2004*)

Através do comportamento dos adultos as crianças reconhecem, também, os modelos de relação e acção a demonstrar com pessoas e materiais. Sabendo isso, os adultos devem procurar manter uma postura correcta e firme que não esqueça, simultaneamente, os interesses e ritmos de cada criança e, como tal, a necessidade de proporcionar um ambiente flexível e seguro.

Antes de iniciar qualquer intervenção que vise modificar o comportamento da criança é necessário definir essas condutas de forma clara, precisa e quantificável, só assim se poderão registar e analisar. Tal procedimento vai permitir conhecer com rigor a conduta da criança que se quer “mudar” e também a forma como ela se manifesta.

Um modelo colaborativo na intervenção parece constituir, efectivamente, uma via importante para a promoção da confiança, auto-suficiência e auto-eficácia, sobretudo nos próprios pais, na medida em que estes desempenham um papel de relevo na resolução de questões e dificuldades em parceria com o educador, o qual assegura, da mesma forma, a construção de um contexto apoiante e adaptado às características, necessidades e valores das crianças, junto das quais se propõe intervir (Webster-Stratton & Herbert, 1993).

Este tipo de acompanhamento compreensivo incorpora a forma como o indivíduo funciona no seu ambiente no sentido de desenvolver capacidades de aliança e auto-regulação, como forma de organizar comunicações e interacções socialmente propositadas com os outros e expressão de ideias e sentimentos emocionais enquanto aprendiz de si próprio, avaliando também a pertinência das suas respostas. As abordagens de interacção devem focar, sobretudo, o funcionamento da criança e da família, modificações ambientais que possibilitem à criança acalmar-se e organizar-se e desta forma melhorar as interacções adulto (pai ou educador) - criança (filho ou utente).

Uma perspectiva compreensiva e devidamente alicerçada contribui, em particular, para que se verifiquem vantagens aos níveis da predição, prevenção e implementação de estratégias, na medida em que confere grande importância ao desempenho dos profissionais e aos métodos preventivos, bem como à preparação cuidada dos espaços de acolhimento.

Considerar a criança como parceiro activo permite considerá-la como “capaz de aprender”. Ressalve-se, novamente, que a atitude do educador e a capacidade de enveredar por uma abordagem consistente perante a criança determina se esta é um mero objecto de cuidados e estimulação ou se é, realmente, um agente activo do seu próprio desenvolvimento.

O conjunto de estratégias educativas utilizadas pode ser dividido, à primeira vista, em duas categorias distintas: as *estratégias indutivas* e as *estratégias de força coerciva*. Qualquer uma destas estratégias tem por finalidade comunicar à criança o desejo (dos adultos) de verem o seu comportamento “corrigido”.

Para Hoffman (1975, 1994) a *estratégia indutiva* pressupõe que a criança se aperceba das consequências do seu comportamento nas outras pessoas chamando a atenção

para os aspectos consequentes da sua acção. Tal procedimento permite à criança ter a percepção das implicações das suas acções e, consequentemente, dos motivos que justificam a necessidade de transformação do seu comportamento. Através deste tipo de estratégia, a criança desenvolve a autonomia que lhe permite utilizar este tipo de informação para conduzir o seu próprio comportamento. Como exemplos desse tipo de estratégia podemos referir o uso de explicações sobre o comportamento da criança e as suas consequências, explicações a respeito de regras, princípios e valores. Estas estratégias tendem, por tudo o que foi dito, a facilitar a internalização de padrões morais (Hart, Ladd & Burleson, 1990; Hoffman, 1994).

Por outro lado, as *estratégias de força coerciva* assumem-se, segundo Hoffman (1975), pela aplicação directa da força, incluindo violência física, privação de privilégios, entre outros. A criança controla, assim, o seu comportamento somente em função das reacções punitivas dos adultos. Para além do mais, estas produzem emoções de tal forma intensas (medo, raiva, ansiedade) que tendem a circunscrever ainda mais a oportunidade da criança compreender a situação e a necessidade de reorganização do comportamento. Por outras palavras, o controlo do comportamento da criança tenderá a depender de intervenções externas, uma vez que será incapaz de adquirir a capacidade de compreender as implicações e alcance provocados pelas suas acções.

Para além de não contribuir para a aprendizagem de padrões adequados de comportamento, o uso frequente de estratégias deste tipo tende a fazer com que as crianças se comportem da mesma forma com os seus pares e com que os seus comportamentos agressivos e tentativas de transgressão se registem em maior número (Trickett & Kuczynski, 1986).

Da mesma forma, o comportamento de crianças que costumam desafiar os adultos até serem punidas pode ser explicado no sentido em que as punições são geralmente seguidas pela atenção dos adultos arrependidos. O comportamento manifestado pela criança pode não ser mais do que uma simples chamada de atenção.

CAPÍTULO II

Metodologia

Apresentação e interpretação dos resultados

1 Motivação e objectivos do Estudo

1.1 De natureza sócio-profissional

A pertinência do estudo, abordada na revisão bibliográfica leva a acreditar que a problemática dos comportamentos-problema deve ser aprofundada e discutida. Esta temática merece ainda contemplar a perspectiva dos actores nela implicados, sobretudo os educadores a trabalhar em contexto de creche.

Apesar da revisão da literatura, apresentada anteriormente, ter ajudado a conceptualizar alguns aspectos fulcrais do procedimento e das crenças dos educadores de creche, considerou-se essencial explorar a temática com base nos conhecimentos e atitudes individuais dos educadores, no seu conhecimento prático revelado através das atitudes e estratégias aplicadas e no seu conhecimento formal e experiencial. Tais conceptualizações parecem contribuir para a compreensão do modo como os educadores consideram a sua acção e a importância da mesma na sua actividade diária, na resolução de conflitos e na forma como lidam com os problemas de comportamento das crianças.

Importa, assim, compreender as perspectivas e dificuldades das educadoras participantes no estudo, bem como as conceptualizações que orientam a sua acção, o que entendem por comportamentos-problema, o modo como actuam e os significados e princípios que regem a sua acção, no âmbito da problemática dos comportamentos-problema.

O conhecimento do que são comportamentos-problema ou “meninos-problema” apresenta-se como uma questão particularmente pertinente para quem trabalha com crianças dos 4 meses aos 3 anos, na medida em que a formação e a experiência não parecem revelar, necessariamente, conhecimento de um corpo de estratégias articuladas a considerar nestes casos.

O presente estudo realizou-se com o intuito de aprofundar conhecimentos acerca dos comportamentos-problema mais frequentes em creche, explorando as conceptualizações das educadoras, no que toca à definição pessoal de comportamentos-problema, práticas e estratégias aplicadas.

Para tal, procurámos responder às seguintes questões:

- 1 - Tendo em conta o desenvolvimento da criança até aos três anos de idade, o que é que os educadores entendem por comportamentos-problema?
- 2 - Perante um, suposto, comportamento-problema, o que é que os educadores costumam fazer? Porquê?
- 3 - Os educadores depararam-se já com comportamentos-problema, enquanto profissionais a trabalhar em creche? Como lidaram com essas situações?
- 4 - Quais as medidas de prevenção de comportamentos-problema utilizadas pelos educadores?

Ao longo dos inquéritos pretendia-se, ainda, saber:

- ✓ Serão os educadores capazes de identificar os diversos comportamentos-problema, considerando a natureza multifacetada dos problemas na infância? Estarão preparados para lidar com essas situações?
- ✓ Face aos comportamentos-problema os educadores aconselham ou procuram o apoio de outros técnicos relacionados com a problemática em questão?

Considerando estas questões como essenciais à investigação, procurou-se formular e organizar as diversas informações e desenvolver um trabalho que revestisse um duplo interesse: para os “meninos-problema” e para os educadores e outros adultos de referência.

1.2 Motivação e objectivos de natureza pessoal

Parece-nos pertinente referir uma questão que, a nosso ver, se revela extremamente relevante, tendo em conta que o investigador é, também, educador: a motivação e a história pessoal que levaram à presente investigação. A problemática dos comportamentos-problema em creche sempre acompanhou, explícita ou implicitamente, a vida profissional dos educadores de infância, provocando mudanças a nível profissional e, muitas vezes, a nível pessoal.

Enquanto educadora em creche responsável por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, vi-me perante uma situação com a qual nunca tinha lidado antes. Uma das crianças do meu grupo começou a mostrar-se extremamente violenta consigo própria e com os outros. Para além de se magoar constantemente, batendo com a cabeça nas paredes ou nas portas, puxando os cabelos com muita força, arranhando e beliscando-se, era também frequente tratar as outras crianças como se fossem “objectos”, arrastava-as pelo chão agarrando os seus cabelos, batia com as suas cabeças umas contra as outras e contra as paredes, quando no chão, saltava para cima delas e dava pontapés, mordia e arremessava todo o tipo de brinquedos. Com três anos mostrava-se incapaz de controlar os esfíncteres (e a sua fralda tinha que ser mudada de pé), não era capaz de produzir vocalizações com significado, tirando breves monossílabos, dava sinais de ter muitos medos e parecia ter fraca resistência à frustração.

Ao longo do ano, julgando que se tratava de uma “fase” que a criança iria transpor após algum tempo, procurei envolver a criança, gradualmente, nas diversas actividades que se iam desenvolvendo, contudo cedo percebi que tinha grande dificuldade em prestar atenção e permanecer implicada.

Descobri ainda que a criança não tinha medo do escuro, o que me pareceu muito estranho tendo em conta que se assustava facilmente perante pessoas estranhas, tinha medo das alturas (em cima de uma cadeira, por exemplo), medo de movimentos rápidos (andar à roda) e medo de estar num espaço fechado com muitas crianças. Sem querer, acabei ainda por conhecer a empregada de casa desta família. Foi através desta senhora que me apercebi de que o comportamento da criança tinha realmente fundamento. Aos sábados a criança era sistematicamente deixada num quarto escuro desde de manhã até à hora de almoço e desde as duas horas até perto das seis (porque os pais tinham um cabeleireiro). Era, também, frequente os pais darem entrada no hospital com a criança por esta ter ingerido acidentalmente detergente, wc pato, after shave, entre outros.

Considerando que a criança apresentava uma série de sinais e características que despertaram a minha atenção, e tendo também em conta que me encontrava no meu segundo ano de prática pedagógica optei por investigar e procurar a ajuda de um pedopsiquiatra (não para ajudar a criança em si, mas sobretudo para me esclarecer e

auxiliar), conversar com os pais e tentar encaminhar para as consultas externas do Hospital Distrital.

Uma vez que a mãe da criança era auxiliar no Hospital foi relativamente fácil levá-la a marcar uma Consulta de Desenvolvimento. Durante a consulta a pediatra deixou bem claro que o comportamento da criança era o reflexo daquilo que os pais faziam. Tal conclusão provocou uma certa perturbação nos pais. Foi sobretudo este incidente que levou a um certo mal-estar e a um afastamento progressivo da creche.

Apesar de ter tentado entrar em contacto com os pais várias vezes, a sua resistência foi mais forte. Tanto a pediatra como o pedopsiquiatra mantiveram contacto comigo no sentido de insistir com os pais para a necessidade inquestionável de acompanhamento da criança (e dos próprios pais). Algumas semanas mais tarde, acidentalmente, cruzei-me com os pais num centro comercial. Meti conversa e tentei perceber o porquê daquele afastamento. A sua resposta foi esclarecedora. Eu tinha-me metido onde não era chamada, os pais sabiam como educar o filho, achavam a criança perfeitamente “normal” para a idade e até mesmo mais responsável do que seria de esperar, ao ponto de afirmarem que saíam descansados, que o deixavam sozinho em casa e que até então nunca tinham tido problemas. Quando tentei explicar que essa situação era um tipo de negligência e que se algum dia algum dos técnicos decidisse entregar o relatório a uma assistente social eles corriam o risco de perder o filho, os pais optaram por virar costas e dizer-me para me meter na minha vida. Foi nesse momento que tive a noção de que, enquanto educadora, nada mais podia fazer, contudo enquanto pessoa senti que ainda havia algo a fazer. Marquei uma reunião com os técnicos que havia contactado e, juntos, solicitámos o apoio da equipa de Intervenção Precoce de Coimbra e procedemos à sinalização do caso na Segurança Social e na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens.

Esta foi, sem sombra de dúvida, a situação mais complexa com a qual tive de lidar. Contudo muitas outras vão preenchendo os nossos anos lectivos. O facto de não me sentir preparada para lidar com este (e outros comportamentos-problema) despoletou a minha vontade de investigar esta temática.

Foi, sobretudo, a partir deste episódio que passei a preocupar-me com a história pessoal (background), com a contextualização do seu comportamento e com a necessidade de atender e intervir individualmente perante as solicitações dos mais pequeninos. Estes episódios, apesar de serem complicados, ajudam-nos, muitas vezes, a

reformular, reflexivamente, a nossa prática, provocando alterações ao nível das nossas atitudes, crenças e estratégias.

2 Metodologia

2.1 Opção metodológica

O método de recolha de informação seleccionado foi o inquérito por questionário de administração indirecta. A escolha do inquérito foi determinada pela oportunidade de recolher dados, de forma eficiente e rápida. Por outro lado, o inquérito permite economizar na colecta de dados devido à focalização providenciada por questões padronizadas. É contudo, importante referir que os inquéritos nem sempre fornecem respostas fidedignas, pois o seu preenchimento depende da motivação dos sujeitos, da sua honestidade, memória e capacidade de resposta.

Os inquéritos eram constituídos por duas partes distintas (ver anexo 2). Na primeira procurámos conhecer o que as educadoras de creche entendem por comportamentos-problema, bem como as suas formas de actuação perante essas situações, através de quatro perguntas de desenvolvimento. Na segunda pretendia-se que as inquiridas assinalassem, com um sistema de cruzes, os itens que, segundo o seu ponto de vista, são sinais ou indícios de comportamentos-problema em crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos e que descrevessem uma situação problemática com a qual tivessem lidado ou estivessem a lidar. Esta segunda parte foi construída com base no PBCL e no KPC/KSC¹.

Tendo os inquéritos como alicerce desta pesquisa procedeu-se à confrontação dos dados através da comparação de conhecimentos e significados das 10 educadoras, numa perspectiva de confrontação dos diferentes tópicos.

No sentido de orientar a recolha e análise de dados construíram-se grelhas e fichas de registo que, em muito, ajudaram a organizar ideias acerca da informação recolhida e elaborar um processo de cruzamento de dados.

Apesar de não se ter considerado como objectivo principal proceder a uma investigação que recorresse a uma componente metodológica específica destacou-se, desde cedo, a vontade de descrever e explicar de forma válida e credível os dados

¹ **Pre-School Behaviour Checklist** (McGuire, J. & Richman, N., 1986, ed. NFER-NELSON) e **Kohn Problem Checklist/ Kohn Social Competence Scale** (Kohn, M., 1988, Manual Research Edition).

recolhidos para análise, considerando e interpretando os seus aspectos mais significativos.

Através do processo de análise e interpretação adoptado, pretendia-se compreender a concordância e a divergência dos dados obtidos, reflectindo os pontos de vista com transversalidade.

2.2 Os sujeitos do estudo

O referido inquérito foi entregue a dez educadoras de infância que se encontravam, durante o ano lectivo 2006/2007, a trabalhar em creche. A escolha destas dez educadoras foi feita aleatoriamente através da consulta da lista das *Instituições Particulares de Solidariedade Social* (IPSS) do distrito de Viseu.

Depois de seleccionarmos as Instituições, estabelecemos contacto com as mesmas, via telefone. A acessibilidade e disponibilidade demonstrada pelas educadoras determinou a selecção das mesmas, embora se tenha feito um esforço no sentido de não incluir educadoras que fossem conhecidas da investigadora. Este procedimento pretendia, somente, evitar que as respostas fossem dadas em função daquilo que a investigadora gostaria de obter.

As educadoras que responderam ao inquérito fizeram-no de acordo com a sua própria vontade e interesse em colaborar. Considerámos essencial essa condição.

Apesar da disponibilidade apresentada, considerámos fundamental:

- ✓ Procurar educadoras que trabalhassem com crianças em contexto de creche, durante o ano lectivo 2006/2007;
- ✓ Procurar educadoras que tivessem, pelo menos um ano completo de serviço em creche;
- ✓ Não excluir, à partida, as educadoras em início de carreira (ou seja, no seu segundo ano de serviço).

As educadoras inquiridas apresentavam idades compreendidas entre os 24 e os 40 anos, sendo que a idade média é de 32 anos. É ainda de salientar que 5 das 10

educadoras inquiridas nunca trabalharam noutras valências (por exemplo pré-escolar), o que demonstra que a sua prática se refere exclusivamente ao contexto de creche.

O referido inquérito foi aplicado entre Novembro de 2006 e Janeiro de 2007.

2.3 Análise de dados (conteúdo)

2.3.1 Primeira parte do inquérito

2.3.1.1 O que entende por comportamentos-problema?

Através da primeira questão apresentada pretendíamos perceber o que é que as educadoras entendiam por comportamentos-problema. Verifica-se que estas descrevem os problemas de comportamento através das características que apresentamos na figura seguinte.

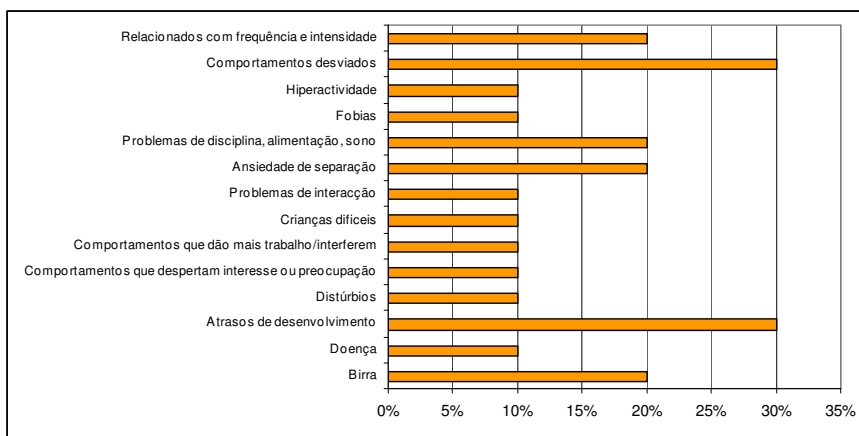


Fig. 20 – O que entende por comportamentos-problema?

Pela análise da figura 12 verificamos que muitas educadoras consideram que os comportamentos-problema estão relacionado com doença, atrasos, distúrbios ou incapacidades por parte da criança.

Elsa (pergunta 1) - *Situação de birra, doença, atrasos no desenvolvimento.*

Liliana (pergunta 1) - *Quando em várias situações a criança apresenta comportamentos que revelam distúrbios.*

Rita (pergunta 1) - *Um comportamento-problema é um problema que desperta interesse e preocupação na educadora, sobretudo porque lhe dá mais trabalho do que seria normal. Comportamento-problema é todo o comportamento que interfere com o trabalho que a educadora quer desenvolver e com o bom funcionamento do grupo de crianças.*

Mónica (pergunta 1) - *Qualquer tipo de problema que não se enquadre dentro dos parâmetros normais. Comportamentos que, de acordo com a idade da criança, se consideram estranhos ou desapropriados, podendo, por vezes, tais comportamentos trazer problemas físicos ou outros que daí possam advir.*

Ana Bela (pergunta 1) - *Comportamentos-problema são comportamentos que se apresentam desviados, fora do comum, que de acordo com as estatísticas para uma determinada idade não se encontram dentro da normalidade. São comportamentos que nos fazem pensar na sua origem e no seu porquê.*

As citações anteriores parecem reflectir algum desconhecimento em relação à problemática do comportamento das crianças. A resposta da educadora Rita, ao considerar que os comportamentos-problema são os que «*dão mais trabalho do que seria normal*» ou interferem com o «*trabalho da educadora*», parece evidenciar uma centração naquilo que é problemático para o educador e não naquilo que é problemático para a criança, que compromete o seu bem-estar, implicação e desenvolvimento. Será neste sentido que alguns autores (Belsky, 1987; Berryman *et al.*, 2002; Campbell, 1995) defendem que os educadores devem orientar a sua acção pressupondo que a evolução da criança não é um fenómeno exclusivamente natural, relacionando-se também com as circunstâncias actuais e com as ideias, expectativas e representações dos adultos que as acompanham.

Há também quem, por outro lado, forneça respostas mais abrangentes.

Claúdia (resposta 1) - *Os comportamentos-problema podem incluir problemas de desenvolvimento. (...) Comportamentos-problema podem definir-se como comportamentos tão difíceis que ameaçam as relações normais entre a criança e as pessoas que a rodeiam. A meu ver, os comportamentos-problema dividem-se em: problemas de interacção entre a criança e os seus pais, pares ou pessoal da creche; ansiedade de separação; problemas de disciplina, padrão do círculo vicioso, etc.. Podemos ainda considerar os problemas de alimentação; de sono; de aprendizagem de hábitos de higiene e rotinas; fobias; “hiperactividade” ou défice de atenção e implicação (...).*

Sofia (resposta 1) - *Comportamentos-problema são todos os problemas que se apresentam com uma severidade, intensidade e frequência diferente do que consideramos “normal” em contexto de creche. É, sobretudo, importante distinguir os problemas passageiros daqueles que parecem ter tendência a*

persistir. Por norma, nós, educadores, associamos comportamentos-problema, sobretudo em rapazes, a atitudes que revelam claramente agressão, tendência destrutiva, ansiedade, desafio, birras, problemas de nutrição ou sono, etc.

A resposta da educadora Cláudia permite compreender que para ela os comportamentos-problema são aqueles que «*ameaçam as relações normais*» da criança e reflectem as suas dificuldades no dia-a-dia. Tais problemas não parecem ser vistos como persistentes ou inultrapassáveis. Parece tratar-se de comportamentos “normais” que qualquer criança pode experienciar ou revelar no decurso do seu desenvolvimento.

A educadora Sofia, por seu lado, refere aspectos como a «*severidade, intensidade e frequência*» dos comportamentos. Afirma, também, que é importante interpretar o comportamento da criança, no sentido de distinguir os comportamentos passageiros dos persistentes. Outro aspecto significativo é o facto de ter sido a única a admitir que os comportamentos-problema são frequentemente associados, pelos educadores, a rapazes e a atitudes que se revelam desafiantes para os educadores que trabalham com eles (Benavente, s/d; Bohnert et al., 2003; Bornstein & Genevro, 1996; Field, 1981).

2.3.1.2 *Perante um, suposto, comportamento-problema, o que costuma fazer? Porquê?*

Posteriormente procurou-se saber quais as atitudes adoptadas pelas educadoras quando se encontram perante um, suposto, comportamento-problema.

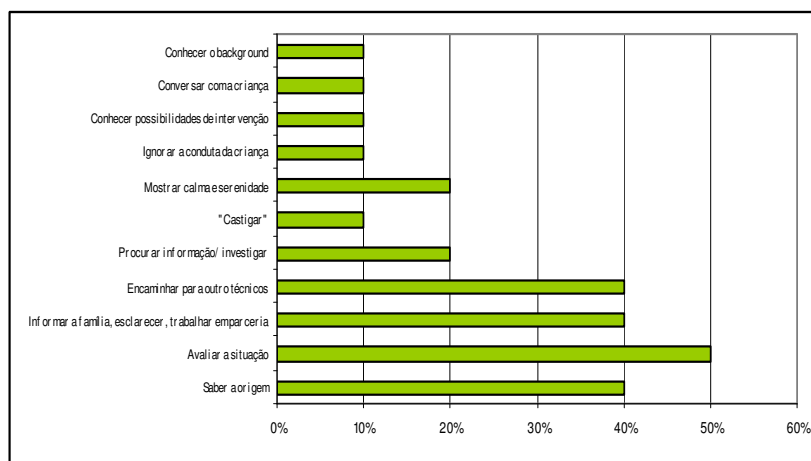


Fig. 21 – O que costuma fazer perante um comportamento-problema?

É importante saber que 40% a 50%² das educadoras consideram essencial avaliar a situação, procurar a origem e informar a família. Contudo, poucas são as que consideram fundamental investigar, conhecer as possibilidades de intervenção ou o *background* da criança e da família.

Sofia (resposta 2) - *Antes de mais procuro encarar o comportamento da criança da forma mais serena possível. Depois tento conhecer todas as possibilidades de intervenção. É sobretudo importante conversar com a criança e transmitir-lhe os meus sentimentos de forma clara, tentar conhecer a sua “história” e a sua família mais a fundo; tentar estabelecer uma ponte entre a creche e a família e investigar o tipo de comportamento quando surgem dúvidas (livros, Internet, revistas da área, etc.). O mais importante é que a criança compreenda as nossas acções e as consequências provocadas pelas suas. Só assim será capaz de respeitar regras e valores fundamentais ao seu desenvolvimento posterior.*

Mónica (resposta 2) - *Depende do comportamento-problema em causa. Se for um comportamento-problema grave, e dependendo da faixa etária da criança, existem várias formas de “castigar”, caso seja um comportamento-problema do foro agressivo ou malicioso. (...) Claro que também temos que ter em conta o estado psíquico da criança, se é, por exemplo, uma criança com NEE temos que ter outro tipo de atitude. (...) Contudo, podemos recorrer a uma conversa calma, como forma de advertência, podemos recorrer ao castigo ou, pura e simplesmente, ignorar.*

Nesta última resposta a educadora considera que a melhor forma de lidar com um comportamento-problema «do foro agressivo ou malicioso» é «castigar». Considera, posteriormente, que se deve ter em conta o «estado psíquico» e tratar as crianças com necessidades educativas especiais de forma diferente. Para além do castigo sugere ainda que se converse com a criança ou que se ignore a conduta. «Castigar», «ignorar» e ter uma conversa calma não parecem fazer parte de uma mesma estratégia. Assume-se, de acordo com referências bibliográficas actuais (Bee, 1995; Carvalho, 2005; Coelho, 2004; DeGangi, 2000; Hohmann & Weikart, 2004), que cada criança deve ser respeitada e acompanhada de acordo com as suas necessidades individuais, independentemente do seu «estado psíquico», da «faixa etária» ou de se tratar de uma criança com necessidades educativas especiais.

2.3.1.3 Descreva uma ou duas situações vividas por si em que teve de lidar com comportamentos-problema, descrevendo igualmente a forma como lidou com a questão.

² Em termos de percentagem, cada inquirida equivale a 10%, ou seja, na primeira categoria a percentagem é de 10%, o que nos diz que uma, das dez educadoras inquiridas, considera que é importante conhecer o *background* da criança.

Quando foi pedido às educadoras que partilhassem situações vividas em que tiveram de lidar com comportamentos-problema, descrevendo a forma como fizeram, foi realmente possível compreender as respostas dadas anteriormente. Três educadoras optaram por não responder.

Catarina (pergunta 3) - *Tive uma criança com dois anos que apresentava comportamentos que eu não considerava adequados à faixa etária apresentada. (...) Com dois anos metia constantemente as mãos na boca, colocava as mãos nas sanitas e levava à boca, babava-se frequentemente, auto-mutilava-se com os garfos, agredia os colegas com empurrões, mordidelas e puxões de cabelo, sem motivos. Todos estes factores levaram-me a concluir que algo de anormal se passava e como tinha outros pais a queixarem-se, falei com a mãe da criança em questão. Esta não aceitou, disse-me que a filha em casa não tinha esse tipo de comportamento e eu aguardei (...) A mãe (...) passou a evitar-me mas aos 3 anos foi a uma consulta de desenvolvimento sem eu saber (...) mais tarde alertou-me para o facto de a filha ter variantes da síndrome Dandy-Walker. Depois disso e com as metodologias e exploração de estímulos adequados, foi ver a criança a desenvolver.*

Cláudia (resposta 3) - *Diariamente lido com problemas de disciplina que se manifestam principalmente por agressividade entre as crianças de 2-3 anos. Para resolver este tipo de comportamento utilizo, frequentemente, o “tempo de castigo”, que se revela muito útil, ao contrário das reprimendas ou castigos físicos (p.e. dar uma palmada) que só funcionam durante algum tempo – tornando-se ineficazes e prejudiciais, pois podem reduzir a sensação de segurança e auto-estima da criança. A maioria das crianças procura atenção quando apresenta um comportamento-problema, no tempo de castigo deve haver ausência de atenção por parte do adulto. Quando a criança tem um comportamento inadequado é estabelecido que será submetida a um tempo de “castigo”. É brevemente explicado, à criança, o seu mau comportamento e a seguir pede-se que se dirija à cadeira do castigo. (...) Quando chega o momento de se levantar o adulto pergunta calmamente (sem raiva) se ela sabe a razão do castigo. Se não se recordar do motivo será brevemente recordada.*

Outro comportamento frequente é a ansiedade de separação que se verifica, sobretudo, em pais com primeiro filho. Estes acreditam que a ansiedade de separação é um problema emocional grave e respondem à situação com uma atitude excessivamente protectora, evitando as separações e situações novas. Este comportamento pode, também, acarretar problemas na maturação e no desenvolvimento das crianças. (...) Assim, procuramos que os pais sejam estimulados a tornarem-se cada vez menos protectores e restritivos, permitindo à criança que ela se desenvolva normalmente. Os pais devem transmitir tranquilidade e confiança nas pessoas que cuidam das crianças. (...) Quando os pais não aceitam estas sugestões, as crianças acabam, muitas vezes, por abandonar a creche.

Alcina (pergunta 3) - *Lembro-me, por exemplo, do caso do Hugo que não se concentrava em grupo quando estava a contar histórias. Nestas alturas isolava-se, não se interessava pelo que se estava a falar. Se chamado à atenção pelo adulto, ele barafustava, esperneava, dava pontapés e batia no adulto. Depois de estudar os antecedentes da vida dele descobri que ele tinha sido abandonado pela mãe logo à*

nascença e que foi para casa da avó materna para esta tomar conta dele, tendo a ajuda da madrinha sempre que fosse necessário. Ora, sabendo de toda esta situação fui-lhe dando mais atenção e afecto, e descobri que era o que ele necessitava, gostando bastante do meu colo e da minha presença. Sempre que lhe transmitia afecto e atenção ele modificava-se totalmente e tinha um comportamento dito “normal”, como o resto das crianças. Passou, a partir desses momentos, a chamar-me mãe, o que para mim foi uma felicidade!

Sofia (pergunta 3) – (...) *Um grupo de 3 ou 4 meninos (sexo masculino) envolviam-se, diariamente, em lutas entre si. Dessas lutas resultavam, muitas vezes, ferimentos como sendo arranhões, sinais de mordedura e muitos galos. Durante os primeiros dias não lhes mostrei que aquele comportamento me preocupava ou arreliava, contudo aproveitei para os observar atentamente e registar detalhadamente essas situações. Apesar de cada um deles já ter experimentado a dor parecia-me que não compreendiam o sofrimento provocado no outro. As necessidades de exploração da criança podem, muitas vezes, passar por este tipo de interacção, no entanto a severidade e frequência das agressões era tudo menos normal. Só passadas algumas semanas é que me apercebi que era uma dessas crianças que iniciava as cenas de violência em jeito de brincadeira. Os outros, provavelmente, com o intuito de se defenderem ou, de certa forma, se afirmarem respondiam “na mesma moeda”. Embora preocupada com os outros, procurei saber mais sobre o tal menino que despoletava a cena e foi então que soube que na sua família existia um historial de violência que abrangia todos os elementos da família (desde as crianças aos idosos) e todo o tipo de objectos para arremesso. Com um pai alcoólatra e uma mãe que poucas vezes se via, considerava quase impossível requisitar o seu apoio. Acabei então por transformar algumas características da creche, como sendo rotinas, equipamentos e oportunidades de exploração para tentar desviar a atenção da criança para aquilo que era essencial. Acabei também por convocar os pais para uma reunião privada (sem presença do Director da Instituição ou outros elementos da comunidade educativa) e, delicadamente, chamei-os à razão, explicando os efeitos do ambiente familiar na criança e, conseqüentemente, nos colegas. Apesar de me ter parecido que “tinha entrado a cem e saído a mil” notei mudanças progressivas e um interesse renovado na criança. Fui mostrando que confiava nos pais, enquanto pais e enquanto colaboradores na difícil tarefa que é educar. Isto fez toda a diferença. Hoje em dia quando me vêem na rua, uma vez que a criança está já no pré-escolar, agradecem o meu esforço e demonstram o orgulho que têm no seu filho. Verdade é que ao esperar para observar e avaliar a situação me apercebi que aquela criança era quem despoletava os episódios de violência. Talvez a minha calma e a minha análise me tenham permitido ajudar 3 ou 4 crianças investindo, sobretudo, numa delas.*

Em termos gerais o que parece evidente é a referência a crianças com cerca de dois anos, que apresentam comportamentos desafiantes. Referem comportamentos que não consideram adequados à faixa etária, problemas de disciplina, agressividade, ansiedade de separação, fraca concentração em grupo e lutas. Todas as educadoras sublinham que, de certa forma, a troca de informação com os pais e o trabalho em parceria, sugerem o pressuposto da importância do envolvimento parental. A

participação activa e a partilha com os pais parece revelar-se adequada e fundamental, enquanto factor essencial ao desenvolvimento de práticas educativas (de qualidade). Talvez o caso descrito pela educadora Catarina tenha sido um dos que apresentava mais indícios problemáticos. Neste caso a educadora demonstrou que nem sempre é fácil, à semelhança do episódio descrito pela educadora Sofia, levar os pais a compreender e colaborar.

Os comportamentos-problema não o são, por norma, num único contexto, o que leva os pais, a determinada altura a procurar esclarecimento, seja com especialistas de outras áreas seja com o educador responsável. Daí a educadora Cláudia referir, numa questão anterior, que o educador deve «*esclarecer*» e «*orientar*» os pais.

Só no primeiro caso se concluiu tratar-se de uma patologia. Em todos os outros casos não se justificou a requisição de outros apoios (médicos ou psicológicos). As educadoras adoptaram uma postura auto-suficiente, complementada pela colaboração parental.

A educadora Catarina refere que as metodologias e os estímulos de que se serviu fizeram toda a diferença, contudo não refere especificamente o que fez e o que mudou na rotina da Creche após a consulta de desenvolvimento, o que não nos permite conhecer as estratégias adoptadas face à patologia diagnosticada na criança.

Enquanto estratégia, perante problemas de disciplina (aos quais associa a agressividade), a educadora Cláudia refere-se ao “tempo de castigo”, que esclarece, não pressupõe reprimendas ou castigos físicos. Por acreditar que um «*menino-problema*» «*procura atenção*», opta por não dar atenção e retirar a criança da situação ou contexto onde determinados estímulos desencadeiam tal comportamento. À semelhança do que é referido por Larroy & Puente (1996), e segundo a mesma educadora, após o «*tempo de castigo*» o adulto deve conversar com a criança, “sem raiva”, com o intuito de que esta se aperceba que se tratou de um processo de causa-efeito, que o «*castigo*» foi a consequência imediata do seu comportamento.

No que toca à ansiedade de separação – conceptualizada enquanto problema de comportamento, as estratégias a aplicar mudam substancialmente. Embora não considere este comportamento particularmente problemático ao nível da criança, considera-o em relação aos pais. Do ponto de vista desta educadora, neste tipo de episódios, a tranquilidade, confiança e afecto demonstrados por pais e educadores fazem toda a diferença, podendo inclusive determinar a permanência ou o abandono do

contexto de acolhimento. Tal opinião é reforçada por Hohmann & Weikart (2004), Papalia, Olds & Feldman (2001), Papatheodorou, (2005) e Post & Hohmann (2004).

Por outras palavras, «a resposta de ansiedade parece ter uma função adaptativa, preparando o indivíduo para antecipar e responder a sinais potencialmente ameaçadores por mecanismos de evitamento ou outros, ajudando a criança a lidar com circunstâncias difíceis» (Portugal, 1995: 97).

Efectivamente, também no caso descrito pela educadora Alcina a prática educativa privilegia a «atenção», o «afecto» e a «presença». Por outras palavras, esta educadora destaca a essência do seu papel enquanto figura de referência, bem como a importância de interpretar o comportamento da criança. Na verdade, este episódio permite consolidar uma ideia anteriormente sugerida: dependendo da “história” da criança, o seu comportamento pode ser considerado verdadeiramente problemático ou não. Em muitos casos, o comportamento-problema é ultrapassado se se der à criança o que ela necessita e se se lhe mostrar que as suas acções provocam efeitos nas outras pessoas. Tais procedimentos parecem, de certa forma, compensar e promover o reequilíbrio da criança.

No caso da educadora Sofia ressalva-se a importância da observação e do registo em contexto de creche. Tal como ela própria refere *«talvez a [sua] calma e a [sua] análise [lhe] tenha permitido ajudar três ou quatro crianças investindo, sobretudo, numa delas»*. Tal postura permite a esta educadora afirmar que as necessidades de exploração da criança podem, muitas vezes, passar pela agressão ou destruição. O modo como esta educadora direccionou a sua acção conduziu-a a determinadas estratégias que aplicou, mesmo sem o apoio inicial dos pais da criança, estratégias essas que pareciam procurar desviar a atenção da criança para aquilo que considerava essencial. O facto de ter optado por ter uma conversa, quase informal, com os pais é provável que tenha desencadeado nos pais a vontade de se envolverem, colaborarem e investirem no seu filho.

Para além dos casos anteriormente referidos, foram ainda descritas situações em que a criança fazia birras constantes ou manifestava “indícios de hiperactividade” ou ansiedade. Estes comportamentos parecem ser referidos enquanto manifestações cada vez mais frequentes nos contextos de acolhimento precoce. O choro constante, sobretudo durante o período de adaptação, a ansiedade manifestada através do seu

comportamento acelerado ou, simplesmente, a expressão da energia própria da criança parecem revelar-se comportamentos desafiadores que, tal como se constata nas respostas dadas à primeira questão, exigem que os educadores adequem rotinas, estratégias e metodologias de trabalho.

Em geral, assume-se que as educadoras definem um comportamento como problemático com base no comportamento geral do grupo e com base nas suas próprias expectativas. Parece evidente que uma birra, por exemplo, pode constituir um comportamento-problema para determinado educador e não para outro, tal como pode ser problemática numa determinada circunstância e não noutra situação diferente.

Considerando a multiplicidade de comportamentos que se podem revelar problemáticos, parece impor-se uma “leitura” mais atenta das condicionantes que levam a que tal comportamento seja sinalizado. Procedimentos, como sendo a sinalização, a observação, a partilha e a troca de informação com os pais, favorecem a selecção e aplicação fundamentada de estratégias de intervenção, individuais e individualizadas.

2.3.1.4 Medidas preventivas de comportamentos-problema em creche

A maioria das educadoras parece acreditar, também, que é possível aplicar medidas de prevenção evitando a expressão de comportamentos que possam constituir um risco para a própria criança e para os seus pares.

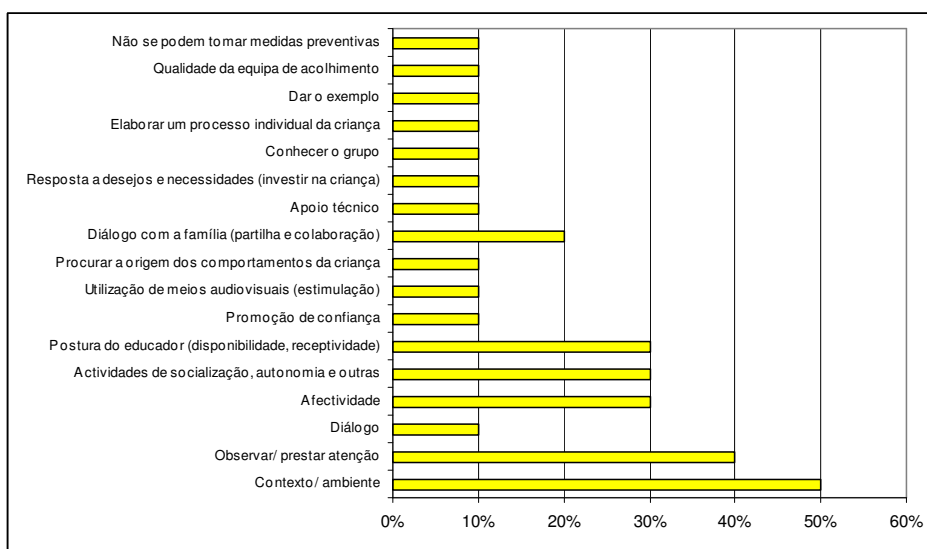


Fig. 22 – Medidas preventivas no âmbito dos comportamentos-problema em creche

Tal como se constata pela consulta da figura anterior, as educadoras propõem uma série de acções que constituem intervenções educativas e de cuidado, que visam favorecer o desenvolvimento infantil, para além de pretendem prevenir a ocorrência de comportamentos-problema.

Destaca-se que nem todas as educadoras consideram as mesmas acções de prevenção, o que demonstra as diferentes concepções individuais/ profissionais:

Catarina (pergunta 4) - *Observação exaustiva e sistemática do grupo; carinho e amor a todo o grupo, e em particular às crianças que apresentam necessidades específicas de afecto; diálogo e explicação de todas as razões que nos levam a ter determinado comportamento; jogos de socialização, faz de conta e simbólicos; proporcionar autonomia e não super-proteger, deixar vivenciar, tocar e sentir*

Cláudia (pergunta 4) - *A creche tem por objectivo criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da criança. Neste sentido, a criança tem que ter confiança no adulto, pois é a partir dessa confiança que a criança ganha a coragem de que necessita para explorar o mundo que existe para além dos pais. Uma creche onde predomina a confiança nos adultos e a afectividade está sempre presente, já é uma boa base para prevenir comportamentos-problema.*

Ana Bela (pergunta 4) - *Criar um ambiente calmo, estimulante para a criança; alternância de actividades dinâmicas com relaxamento; aumentar gradualmente as actividades orientadas; muitas brincadeiras ao ar livre; usar os meios audiovisuais para uma estimulação assídua da audição e, principalmente, da linguagem; um ambiente afectivo e acolhedor; estimular as várias competências das crianças ao máximo, sempre de uma forma lúdica e motivadora; nunca haver “horas” expositivas mas situações em que a criança participa, sempre, de uma forma activa, seja exploradora, recreativa e saiba dar resposta aos problemas expostos.*

Sofia (pergunta 4) - *Eu considero que um contexto em que haja preocupação de receber bem as crianças, de responder às suas necessidades e desejos já é, por si só, uma medida preventiva importante. Contudo, é também importante conhecer o grupo de crianças com que estamos a trabalhar e procurar investir ao nível dos seus medos e dificuldades, não esquecendo simultaneamente as suas qualidades e habilidades. O ambiente deve ser acolhedor, com materiais e equipamentos adequados; ajustar rotinas e actividades às características do grupo; estabelecer regras e limites consistentes; envolver os pais na educação dos seus filhos; ter uma ficha de acompanhamento de cada criança com todas as informações importantes registadas; dar sempre o exemplo, respeitar e mostrar disponibilidade às crianças (quer estejam bem, quer estejam mal); formar, quando possível, uma equipa em creche com formação adequada, que seja meiga e carinhosa, etc., etc., etc.*

Em seguida, far-se-á uma breve referência aos aspectos considerados mais significativos, no âmbito das estratégias referidas, anteriormente pelas educadoras.

2.3.1.4.1 Contexto de Acolhimento

Em relação aos “cuidados” a ter ao nível do contexto de acolhimento (ou ambiente) procuram promover «*um ambiente acolhedor e confortável para a criança*» (Elsa), «*calmo e estimulante*» (Ana Bela); «*pensado de forma a dar à criança o que ela necessita enquanto ser em desenvolvimento*» (Rita), «*com materiais e equipamentos adequados*» (Sofia).

Ao exporem as suas concepções sobre o «ambiente», as educadoras parecem descrever interações que julgam fundamentais ao bem-estar da criança. Na maioria das respostas pode extrair-se preocupação em proporcionar condições adequadas e satisfatórias para a criança.

Os educadores atribuem, por norma, grande valor às condições estruturais relativas a espaços, equipamentos e materiais disponíveis nas suas instituições por considerarem que contribuem consideravelmente para o sucesso da sua acção/intervenção. Neste sentido, procuram rentabilizar os seus recursos enquanto dimensão facilitadora e sistémica.

«*Estabelecer regras e limites consistentes*» (Sofia) parecem permitir articular, dentro desse contexto, as exigências do próprio espaço com os desejos da criança. Da mesma forma, «*ajustar rotinas e actividades às características do grupo*» (Sofia) permite tornar os cuidados e a educação mais previsíveis e aplicar com maior eficácia estratégias de controlo e acção. As rotinas parecem ser, por isso, essenciais à organização e rentabilização desse contexto, na medida em que organizam o tempo, a acção e o espaço. Nas palavras de Chaves (2001: 140), um ambiente bem organizado e definido é um ambiente rico de estímulos e desafios ao desenvolvimento que facilita a realização de propostas educacionais, as quais serão verdadeiras vivências num crescer mais abrangente.

Uma dimensão que se julga implícita é a “segurança” desses espaços. Um ambiente seguro permite à criança sentir-se protegida e cuidada, na medida em que lhe são asseguradas condições de saúde e higiene, e onde os riscos são controlados numa perspectiva de prevenção de acidentes. Mais importante ainda é que a criança experiencie segurança afectiva e bem-estar emocional.

2.3.1.4.2 Observar e prestar atenção

A observação, tal como prestar atenção, é amplamente mencionada como estratégia a aplicar antes e a após a ocorrência de um comportamento-problema:

- Elsa (pergunta 4) – «*detectar, o mais precocemente possível, indícios de problemas*»
- Catarina (pergunta 4) – «*observação exaustiva e sistemática do grupo*»
- Mónica (pergunta 4) – apesar de crer que não se podem tomar medidas preventivas considera que o mais importante é prestar «*atenção*»
- Ana (pergunta 4) – «*estarmos o mais atentos possível*»
- Alcina (pergunta 4) – «*estar atenta aos comportamentos da criança*», «*observar com atenção*»
- Sofia (pergunta 3) – «*aproveitei para observar atentamente e registar*», «*observar e avaliar a situação*»

Observar as crianças parece favorecer a obtenção de informações que permitem ao educador conhecer a diversidade de experiências e vivências das crianças em contexto familiar ou de atendimento precoce. Parece ainda permitir que se apercebam do desenvolvimento da criança a nível psicomotor, social, afectivo, cognitivo e linguístico, considerando a multiplicidade de interpretações possíveis.

A observação (da criança e do grupo) permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades, que permitem ao educador planear e avaliar. Sobretudo no que toca a dificuldades sensoriais ou físicas, a observação revela-se essencial e extremamente pertinente na medida em que pode ser essencial ao encaminhamento adequado.

«Observações sistemáticas são necessárias no sentido de precisar quais são esses efeitos, quais as crianças mais vulneráveis, quais as circunstâncias do seu desenvolvimento, e de que modo essas circunstâncias afectam o seu desenvolvimento. Como o bem-estar sócio-afectivo da criança é básico para o seu desenvolvimento e funcionamento no dia a dia, o debate sobre quais factores ou combinação de factores que colocam a criança em risco, permanece uma questão em aberto de grande significado e importância» (Portugal, 1992b: 10).

Efectivamente, a observação parece constituir a atitude fundamental que permite avaliar, registar e comunicar os progressos da criança, bem como a eficácia da própria acção da criança em função dos objectivos da creche.

2.3.1.4.3 Postura do educador

- Catarina – «o educador deve dar carinho e amor a todo o grupo»
- Sofia – o educador deve «receber bem as crianças», «dar o exemplo, respeitar e mostrar disponibilidade»

As atitudes destacadas por estas duas educadoras pressupõem sentimentos e acções que tomam em linha de conta, quer a individualização da acção quer a convivência em grupo, enquanto oportunidades fundamentais para a criança aprender a confiar, cooperar e respeitar.

Importa, assim, referir que o crescimento saudável não parece ser aquele em que a criança é desviada ou poupada das suas dificuldades mas, por outro lado, ajudada a aprender a lidar com os obstáculos e conflitos, na medida em que eles fazem parte da realidade.

A capacidade empática sugerida pelas educadoras Catarina e Sofia parece permitir que se identifiquem as necessidades e desejos da criança e se garanta uma atitude profissional mais cuidada, perspectivada com base no pressuposto de que «a criança precisa de ter confiança no adulto» (Cláudia) e usufruir de um «ambiente afectivo e acolhedor» (Ana Bela).

Sintetizando, subentende-se que o educador reconhece e atribui significado aos comportamentos da criança, conferindo uma dimensão comunicacional às interacções e aos padrões individuais de comportamento, desenvolvimento e aprendizagem.

Parece importante que o educador demonstre respeito pelo nível desenvolvimental que implica o reconhecimento das necessidades e potencialidades da criança numa determinada “etapa” ou “fase”, cujas características parecem ser universalmente reconhecidas através da aquisição de determinadas competências ou comportamentos.

Este respeito e reconhecimento parecem prender-se com a interacção estabelecida entre a criança e o adulto, a prestação de cuidados, a organização de rotinas e a dimensão educacional.

2.3.1.4.4 Afectividade

As citações apresentadas, para além de estreitamente associadas ao perfil do educador (e em particular ao das duas educadoras), remetem também para uma dimensão, articulada com a primeira, que é designada frequentemente por *afectividade*.

As educadoras referem-se à afectividade como uma noção central que pressupõe o estabelecimento de uma relação individualizada e próxima, ou seja, uma extensão que compreende a natureza da relação estabelecida entre o educador e as crianças.

A afectividade remete, desta forma, para relações de confiança e segurança que visam o bem-estar da criança, na medida em que é encarada como factor que afecta a “qualidade” do contexto e o sucesso das intervenções.

De um modo geral, é entendida como a capacidade que determina a atitude das pessoas perante experiências ou vivências e que permite perceber o mundo e a realidade. Exerce, por isso, de forma directa ou indirecta, uma profunda influência sobre o pensamento e conduta do ser humano.

Aos olhos das educadoras traduz-se em investimento (na criança), o que reflecte uma postura quase maternal, através da qual procuram proteger e cuidar das crianças estabelecendo relações empáticas, regulares e seguras.

De acordo com vários autores (Ahnert & Lamb, 2004; Ainsworth, 1979; Brazelton, 1988, 2002), a afectividade assume um papel essencial, para os educadores, na medida em que consideram que só através dela é que a criança será capaz de confiar, sentir-se segura e feliz.

2.3.1.4.5 Diálogo com a Família

Ao longo de toda a primeira parte do inquérito predomina a ideia de uma parceria colaborativa entre educadores e pais, na medida em que se pretende uma continuidade do trabalho desenvolvido em ambos os contextos, alicerçado no respeito e confiança mútuos.

Para as educadoras trata-se de uma relação fundamental, quer na prevenção quer no acompanhamento de comportamentos problemáticos durante os primeiros anos:

- Catarina (perg. 2) – «*primeiro informo a família*»
- Cláudia (perg. 2) – «*comunico-o [problema] aos pais*», «*esclareço [e] oriento-os*»

- Ana Bela (perg. 2) – «*participá-lo à família*», «*pôr [os pais] a par*»; «*depois em conjunto (família – creche) resolvermos*»
- Alcina (perg. 4) – «*conversar com a família (...) para colaborar*»
- Sofia (perg. 2) – «*tentar estabelecer uma ponte entre a creche e a família*»; (perg. 4) – «*envolver os pais na educação dos seus filhos*»

Para as educadoras, a parceria entre família e creche parece ser imprescindível. Apesar da intenção manifestada o desenvolvimento de relações de parceria nem sempre é fácil. Este facto é particularmente importante se se considerar que as crianças vivem experiências de sociabilidade na família e na creche, em simultâneo. O mais importante será compreender que os esforços devem ser feitos nos dois contextos e que os pais não são, à partida, os responsáveis por todas as dificuldades de comunicação (ou problemas de colaboração) verificados.

Na opinião de Musatti (1998) «*não é possível isolar a contribuição da experiência da creche no desenvolvimento da criança*». Da mesma forma considera que «a frequência de creche modifica, directa ou indirectamente, a natureza da experiência em família».

Fundamentalmente, parece ser importante que a criança se aperceba de que há uma forte ligação e uma relação dinâmica entre os pais e a educadora, pois só desta forma a criança será capaz de se adaptar, envolver e comunicar com outras figuras, que não as de referência até então.

Esta relação parece ser particularmente importante quando uma criança apresenta um comportamento-problema. Só com base nesta parceria é que se poderá levar a cabo um trabalho de intervenção sustentado, coerente e adaptado. Se uma das partes não desempenhar o seu papel em conformidade com a outra, é altamente provável que o comportamento-problema se venha a agravar, tendendo a persistir no tempo.

2.3.1.4.6 Diálogo com a Criança

A relação dialógica que a educadora procura manter com os pais ou encarregados de educação parece estender-se às próprias crianças:

- Catarina (perg. 4) – «*diálogo e explicação (à criança) de todas as razões que nos levam a ter determinado comportamento*»

- Cláudia (perg. 3) – «*o adulto pergunta calmamente (...) se ela [a criança] sabe a razão do castigo. Se não se recordar do motivo será brevemente recordada*»
- Sofia (perg. 2) – «*é sobretudo importante conversar com a criança e transmitir-lhe os meus sentimentos de forma clara*»

Apesar de muitas vezes os educadores sentirem que a criança não consegue captar, na íntegra, a mensagem que se pretende passar através de uma «conversa», estas educadoras consideram que o diálogo é fundamental.

Este diálogo parece ser muito mais do que discurso oral ou explicação racional. Apresenta-se profundamente corporal e afectivo na medida em que procuram contactar com a criança usando uma “linguagem” que ela compreenda. Sem diálogo não há inquietação ou reflexão, passos essenciais à aprendizagem da criança. Da mesma forma, a criança é levada a ter em conta a experiência do adulto, reconhecendo assim o seu papel no seu desenvolvimento e na sua vida. Através do diálogo pretende-se *esclarecer* a criança, fazê-la conhecer os efeitos provocados nos outros, levá-la a *reconhecer* processos de causa-efeito, levá-la a *reflectir* e, sobretudo, a *aprender*.

Esta dimensão revela-se, à semelhança da dimensão anterior, fundamental como estratégia de prevenção e interacção face a crianças cujo comportamento se revela um desafio.

O testemunho das educadoras leva a acreditar que, sem a colaboração dos pais pouco pode ser feito, mas sem a colaboração da criança e o seu envolvimento é ainda mais difícil solucionar os seus problemas.

2.3.1.4.7 Contactar com outros profissionais

Muitas são as educadoras que sugerem o encaminhamento para outros profissionais:

- Catarina (perg. 2) – «*encaminho para uma consulta de desenvolvimento e futura avaliação psicológica*»
- Liliana (perg. 2) – «*contactar profissionais da área*»
- Rita (perg. 4) – «*devemos conhecer ou indicar outros especialistas*»
- Cláudia (perg. 2) – «*indicar aos pais a consulta de um especialista*»

- Alcina (perg. 4) – «*devemos pedir para que (...) tenha apoio de carácter técnico: que poderá ser um educador de apoio, terapeuta da fala, médico, psicólogo, pedopsiquiatra (...)*»

Ao referirem, diversas vezes, a vontade ou necessidade de encaminhar as crianças para outros técnicos parecem, de certa forma, assumir uma certa dificuldade em adoptar uma postura de resolução de problemas. A resolução de problemas não se restringe às “brigas” e “guerrinhas” evidentes entre crianças. Os comportamentos problemáticos devem ser considerados numa intervenção, com vista ao bom funcionamento do grupo, ao bem-estar das crianças e ao seu desenvolvimento pleno. Muito pode ser feito até que se decida enveredar por um apoio mais específico. Em certa medida subentende-se que o encaminhamento surge como uma “passagem de testemunho”, evitando intervenções focalizadas, registo e reflexão.

Apesar da documentação mais recente privilegiar parcerias com técnicos de diferentes áreas (psicólogos, nutricionistas, enfermeiros) com vista ao melhor desempenho dos educadores e resposta às necessidades das crianças não se prevê uma dependência permanente. Há, antes de mais, todo um trabalho de observação, registo e reflexão que não pode ser legado, o qual pressupõe o envolvimento consciente e implicado do educador.

Considera-se que o contacto com outros profissionais deve ser aproveitado como estratégia de resolução dos problemas manifestados pela criança, mas também como possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional para o educador. Quanto mais abrangente for o conhecimento do educador no que toca, por exemplo, aos problemas de comportamento, mais fácil será lidar com eles, moldá-los (quando possível) e prevenir episódios futuros na criança em questão e nas outras crianças.

2.3.1.4.8 Outras estratégias

Tal como é possível constatar, através da citação (da resposta 4) da educadora Sofia, impõe-se ainda considerar a postura do educador, bem como outras medidas preventivas de extrema relevância, a saber:

- «*receber bem as crianças*»
- «*ter uma ficha de acompanhamento da criança*»

- «*dar sempre o exemplo*»
- «*formar, quando possível, uma equipa em creche com formação adequada*»

Esta educadora considera, à semelhança do que é defendido por Mamede (2001: 51), que a forma como a criança é recebida (na creche) é um aspecto muito significativo, particularmente difícil para crianças e pais, por considerar que este passo é fundamental na determinação da postura da criança durante todo o dia de permanência em creche. Trata-se de um “ritual” a que, na opinião do autor, nem sempre se atribui a devida importância.

A sugestão da ficha de acompanhamento da criança é, também, uma medida que não foi sugerida por nenhuma outra educadora. Subentende-se que se refere à documentação a que a *Gestão da Qualidade das Respostas Sociais em Creche* (2005) se refere como sendo o “*Processo Individual da Criança*”. De acordo com essa mesma documentação, trata-se de um conjunto de documentos que dizem respeito a cada criança onde constam informações relativas à instituição, à própria criança e à família. Para além destes pretende-se que sejam ainda anexadas fichas de avaliação de diagnóstico, planos de desenvolvimento individual com o registo da avaliação das necessidades da criança, relatórios de avaliação da aplicação do plano de desenvolvimento individual, informação médica, registo de integração e adaptação da criança, etc.

Ao referir-se a esta «ficha de acompanhamento da criança» deduz-se que defende uma estratégia de registo permanente e sistemático baseado na observação, planificação e avaliação das acções e comportamentos manifestados pela criança.

Este procedimento visa, muito provavelmente, organizar a acção/ intervenção da educadora e reconhecer as características, pontos fortes e dificuldades da criança, na tentativa de lhe facultar oportunidades de desenvolvimento que vão ao encontro das suas verdadeiras necessidades.

A educadora Sofia considera ainda que o educador deve «dar sempre o exemplo». A criança aprende “a ser” com base naquilo que vê. Isto revela que as crianças são excelentes observadoras e imitadoras, daí a necessidade de cuidados redobrados no que toca aos comportamentos e atitudes demonstrados pela equipa de acolhimento. Não se pode pedir a uma criança que respeite se não for respeitada, tal

como não se pode pedir a uma criança que cumpra quando ninguém à sua volta parece fazê-lo.

Cabe, sobretudo, aos educadores demonstrar e expressar comportamentos e atitudes que se espera encontrar na criança. Tal como na questão do «diálogo com a criança», também aqui a troca de informação se faz com muito mais do que palavras. É sobretudo curioso o facto da educadora ter optado pela palavra “sempre”. Esta palavra impõe consistência e regularidade, ou seja, o educador não pode apresentar comportamentos muito oscilantes na medida em que corre o risco de confundir a criança, provocar inquietação ou ansiedade.

A possibilidade de reunir uma equipa com formação adequada revela-se, também, uma questão pertinente, sobretudo porque grande parte dos estudos feitos em contexto de creche revelam que esta é uma das variáveis fundamentais, entre outras, na construção de contextos de qualidade (Gonzalez-Mena e Eyer, 1989; Owen, 2005; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Post & Hohmann, 2004; Illinois State Board of Education’s 0-3, s/d; Farquhar, 1999; Wolfe & Haddy, 2001).

2.3.2 Segunda parte do inquérito

Na segunda parte do inquérito foi apresentada uma lista de comportamentos que é possível observar em crianças durante os primeiros anos de vida (ver anexo 5).

Essa lista era constituída por 57 itens, dentro dos quais era possível identificar 28 comportamentos que se destacavam pela sua intensidade (que são, sem dúvida comportamentos-problema), 22 comportamentos que podiam ser considerados problemáticos mas que não são necessariamente comportamentos-problema e 7 comportamentos que não eram comportamentos-problema.

Tal como foi referido anteriormente, as respostas fornecidas evidenciam a motivação e a interpretação pessoal de cada educadora. Torna-se, portanto, evidente que a experiência do educador, a sua história pessoal e o seu conhecimento profissional determinam a interpretação de um comportamento como problemático ou não. Por outro lado é, também, possível que, através da provável comparação dos itens apresentados, as respostas reflectam, somente, os comportamentos que as educadoras consideram mais preocupantes ou desafiadores.

Foi pedido às educadoras que assinalassem, com uma cruz, os itens que consideravam, segundo o seu ponto de vista, sinais ou indícios de comportamentos-problema em crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos de idade.

Respostas esperadas			
Educadoras	São comportamentos-problema (28)	Podem ser considerados comportamentos-problema (22)	Não são comportamentos-problema (0)
Elsa	22	13	0
Catarina	11	2	0
Liliana	12	3	0
Rita	18	5	1
Cláudia	20	7	0
Mónica	12	8	0
Ana	21	9	0
Ana Bela	10	3	0
Alcina	17	6	0
Sofia	28	2	0

Fig. 23 - Incidência de resposta – Comportamentos-problema em creche

Através do preenchimento da referida tabela procurámos perceber as conceptualizações individuais de cada educadora no que toca à questão dos comportamentos-problema.

Não era esperado que as educadoras assinalassem, somente, os comportamentos verdadeiramente problemáticos, pretendia-se também conhecer a opinião das inquiridas acerca dos comportamentos que podiam ser interpretados como problemáticos.

Fundamentalmente, pretendia-se que as educadoras fossem capazes de indicar os comportamentos mais problemáticos e de não seleccionar nenhum dos comportamentos que não deviam ser considerados comportamentos-problema.

Do preenchimento desta parte do inquérito resultou ainda uma outra relação de dados (ver anexo 4) que permitiu obter uma visão global, no que diz respeito à incidência e frequência das respostas fornecidas.

Tendo em conta que eram apresentados 28 itens que remetiam para casos que **podem, sem dúvida, ser considerados comportamentos-problema**, a média foi de 6 respostas por item, sendo que o número de respostas obtidas, em cada um destes tópicos, oscila entre 1 (10%) e 10 (100%).

Nº do item	3	4	7	8	11	12	13	15	17	18	19	22	23	24
Percentagem de respostas	30%	50%	80%	30%	100%	60%	100%	70%	60%	90%	50%	80%	80%	70%

Nº do item	25	27	28	30	31	35	41	42	44	45	47	49	52	56
Percentagem de respostas	90%	60%	80%	40%	20%	40%	40%	10%	90%	80%	60%	80%	50%	10%

Fig. 24 - Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos-problema

As educadoras revelaram unanimidade ao assinalarem, todas elas, os itens 11 e 13 que se referiam, respectivamente, a uma criança que faz birras ou tem acessos de cólera frequentes, que bate frequentemente ou que se descontrola emocionalmente e a uma criança que luta, morde, dá pontapés frequentemente, bate com os pés ou retém a respiração.

Acreditam, neste sentido, que os comportamentos mais problemáticos são aqueles que revelam descontrolo emocional, agressão e desafio. É igualmente evidente que se preocupam com crianças que demonstram uma expressão melancólica, abatida ou triste; crianças que colocam em risco a sua integridade física (e a dos outros) e crianças com tendência marcadamente destrutiva, na medida em que a percentagem de respostas obtida (nos itens 18, 23, 25 e 44) se situa entre 80% e 90%.

Regista-se ainda uma percentagem de respostas muito alta (80%) em comportamentos que pressupõem desobediência e “controlo” difícil, confusão ou desorientação, indiferença ou apatia (itens 7, 22, 45 e 28).

Os itens mais assinalados remetem para (itens 7, 11, 13 e 25) situações em que o comportamento se caracteriza por interações agressivas ou exageradas para com os pares e descontrolo, sobretudo, emocional. São episódios que colocam em risco o bem-estar e a integridade física da própria criança e dos seus pares, na medida em que há um risco acrescido de se virem a verificar sequelas físicas, como consequência da incapacidade de controlar do seu ímpeto. A agressividade parece, assim, ser uma das características que mais interesse desperta nas inquiridas. Grande parte dos comportamentos que assinalaram como problemáticos referem-se a situações de agressividade, violência ou descontrolo emocional acentuado. Assinalam, primordialmente, crianças que revelam um comportamento impulsivo, défice de atenção, temperamento difícil; fracas competências sociais e pró-sociais; fracas aptidões resiliência face à frustração e dificuldades em termos de aprendizagem.

Também os itens 18, 22 e 28 revelam, tal como a maioria dos comportamentos-problema observados na infância, problemas ou dificuldades emocionais. Os

comportamentos descritos nestes itens revelam a existência de perturbação afectiva e parecem desencadear, frequentemente, outros problemas de alimentação, sono e concentração (também descritos na grelha). Uma criança que se revela perturbada e ansiosa chama a atenção do adulto, sobretudo porque a ansiedade tende a ser considerada como um marco emocional e cognitivo importante, reflectindo, por exemplo, a vinculação à mãe. Parece que as educadoras compreendem que a estabilidade dos cuidados “substitutos” pode fazer a diferença entre o mal-estar permanente da criança e o mal-estar seguido de reconforto e atenção. Também a investigação tem sublinhado o valor da continuidade e da consistência dos cuidados, no sentido de permitir às crianças estabelecer ligações emocionais precoces com as pessoas que cuidam dela.

O número de respostas obtidas nos itens 42 e 56 é igualmente digno de registo, mas por razões distintas. Uma vez que só uma educadora assinalou este tipo de comportamento assume-se que, para a grande maioria das inquiridas, o facto de uma criança ser muito sensível ao ponto dos seus sentimentos serem facilmente magoados (item 42) ou mostrar dificuldade em abandonar a creche no fim do dia, não levanta (grande) preocupação.

Diversas referências bibliográficas recentes (Birth to three matters, 2005; Brazelton & Sparrow, 2004; Cohen *et al.*, 2005) referem, ao contrário dos resultados obtidos pela presente investigação, que estas são duas questões às quais outros educadores têm atribuído grande importância, por despertarem neles consternação e poderem indiciar necessidade de acompanhamento individualizado.

No primeiro caso, denota-se uma fragilidade emocional acentuada, que pode ter sido desencadeada por experiências ou vivências que influenciaram negativamente a criança e provocaram dificuldade em lidar positivamente com os seus sentimentos e com a interacção levada a cabo pelas pessoas que a rodeiam (sejam elas crianças ou adultos) (autores).

O segundo caso revela também, frequentemente, um desequilíbrio emocional provocado por dificuldades ou problemas relacionados com a relação estabelecida entre mãe/pai e filho, sobretudo porque se espera que a criança tenha vontade de reencontrar os seus pais e que esse reencontro seja caloroso e emotivo. Tal comportamento pode, também, dever-se ao excesso de horas passadas no contexto de acolhimento. Talvez a criança não tenha oportunidade de experienciar, em casa, momentos de qualidade com os seus pais ou, por outro lado, se sinta feliz e perfeitamente adaptada no contexto de acolhimento. De certa forma, a criança assume que a educadora é a pessoa em quem pode confiar, por partilhar com ela grande parte do seu tempo, por aquela lhe dedicar atenção e amor e lhe fornecer tudo

aquilo de que realmente necessita (Hohmann & Weikart, 2004; Laevers, 2005a, 2005b; Mamede, 2001; Post & Hohmann, 2004).

Devido ao papel que os educadores são “obrigados” a desempenhar hoje em dia, parece ser muito frequente, encontrar crianças que experienciam no contexto de creche aquilo que a família não pode oferecer em virtude das suas condições de vida.

No que se refere aos **comportamentos que se poderiam considerar potencialmente problemáticos** mas que não constituíam, à partida, comportamentos-problema, as respostas foram igualmente esclarecedoras.

Nº do item	1	2	5	9	10	26	29	32	33	36	38
Percentagem de respostas	30%	10%	50%	50%	70%	20%	20%	10%	30%	30%	0%

Nº do item	39	40	43	46	48	50	51	53	54	55	57
Percentagem de respostas	20%	20%	10%	50%	20%	20%	10%	40%	20%	20%	30%

Fig. 25 - Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos que poderiam ser considerados problemáticos

A média, em cada item desta categoria, é de 3 respostas, que oscilam, em termos de número por tópico, entre 1 e 7 (10% e 70%).

Embora o facto da criança não falar ou mostrar muita relutância em falar possa encarar-se como um comportamento normal em crianças em idade de creche, sobretudo porque ainda se encontram numa fase de descoberta e aprendizagem das dimensões linguísticas e comunicacionais, 70% das educadoras inquiridas consideram que se trata de um comportamento-problema.

Da mesma forma, cerca de 50% considera que são problemáticos os comportamentos que evidenciam dificuldade em controlar os esfíncteres (item 4); dificuldades em emitir sons ou pobreza de articulação (item 9); e ainda situações em que a criança não consegue comunicar as suas necessidades ao adulto (item 46).

Por outro lado, curiosamente nenhuma das educadoras inquiridas assinalou o item 38, o qual é relativo a situações em que a criança não se mostra responsiva perante as abordagens amigáveis de adultos ou crianças. A capacidade responsiva da criança evidencia o seu bem-

estar e revela o tipo de relação que estabelece com a educadora. Uma criança que não se mostra responsiva pode, entre outras coisas, revelar conflitos internos ou que se encontra afectada por factores negativos (sobretudo no caso de se tratar de um comportamento que não é habitual).

Em termos de número de respostas dadas, os itens 2, 32, 43 e 51 só foram assinalados por uma educadora, cada.

Tendo em conta que estes itens se referem a situações em que a criança está sempre muito ocupada, em que a criança demonstra ciúme quando o educador presta atenção a outras crianças, em que a criança não é responsiva perante abordagens amigáveis e em que a criança é facilmente dominada e “mandada” pelas outras crianças, subentende-se que para as educadoras os comportamentos que não pressupõem agressão e violência, que não colocam em risco, à partida, o bom funcionamento do grupo e o trabalho a desenvolver no contexto, não merecem tanta atenção ou preocupação como os anteriormente referidos.

Em certa medida, é passada a ideia de que os comportamentos verdadeiramente problemáticos são aqueles que interferem, sobretudo, com o trabalho desenvolvido pela educadora. Ou seja, são dignos de sinalização os comportamentos que, tal como foi referido pela educadora Rita (na pergunta 1), dão «*mais trabalho do que seria normal*», «*[interferindo] com o trabalho da educadora*».

Relativamente aos **comportamentos que não são considerados (à partida) comportamentos-problema**, só se considera digno de registo o facto de uma educadora ter assinalado o item 37 que se refere a situações em que a criança se zanga quando interrompida, pelos adultos, no seu jogo.

Nº do item	14	16	20	21	34	37
Percentagem de respostas	0%	0%	0%	0%	0%	10%

Fig. 26 - Percentagem de respostas obtidas nos itens relativos a comportamentos que não são, à partida, comportamentos-problema

Parte-se do pressuposto que a criança aprende agindo e explorando, mostrando implicação e vontade de aprender. Assim sendo, é perfeitamente normal que a criança não aceite, de bom grado, a interferência do adulto, sobretudo em situação de jogo. De acordo

com Bee (1995), Hohmann e Weikart (2004) e Post e Hohmann (2004) o adulto (educador) deve respeitar os interesses e ritmos da criança, procurando fazer jus às suas necessidades e intenções. Crê-se, por isso, que quanto muito, o educador pode propor à criança que transite de actividade, utilizando estratégias apelativas que despertem o seu interesse, sem imposição ou obrigatoriedade.

2.3.3 Terceira parte do inquérito

Posteriormente foi pedido às educadoras que revelassem se, naquele momento, tinham alguma criança, na sua sala de creche, que apresentasse um comportamento que as preocupasse.

Quatro educadoras responderam que não, cinco talvez e apenas uma respondeu que sim.

De entre as seis educadoras inquiridas que responderam sim ou talvez, apenas três optaram por descrever a sua preocupação.

Uma das educadoras referiu o caso de uma *«criança que destrói brinquedos e materiais»*. Outra revelou que tem três crianças, na sua sala, que lhe despertam preocupação: *«uma é filha de um alcoólatra, muito agressiva, frequentemente malcriada [e tem por hábito] tirar os brinquedos aos colegas e [meter] na sua mochila para levar para casa. Outra criança (...) tira as coisas da sala e leva nos bolsos para casa, tem memória muito fraca e é muito distraída. A outra criança é muito parada, não brinca com as outras crianças, fala muito pouco, é muito triste, muito desmotivada e tapa a capa [com frequência]»*.

Por último, outra educadora expôs um caso em que a criança é *«difícil de controlar e lidar»*, que interrompe frequentemente *«as actividades de grupo (para chamar a atenção do adulto), tem muita dificuldade em concentrar-se, faz birras»* e tem acessos de cólera que lhe provocam descontrolo emocional. Esta criança também bate no adulto, dá-lhe pontapés, bate com a sua cabeça na parede, não está quieta, destrói livros e brinquedos. Por fim, esta educadora esclarece que a criança só necessita de *«afecto, muito afecto e reforços positivos»*.

Qualquer um dos casos descritos anteriormente merece a atenção das educadoras por se perceber a ocorrência de comportamentos verdadeiramente problemáticos. Estes episódios permitem, uma vez mais, dar a conhecer os comportamentos e situações que desencadeiam preocupação e interesse nos educadores.

Mais uma vez, e tal como em respostas anteriormente apresentadas, as educadoras descrevem episódios que se apresentam marcadamente violentos, perturbadores ou desafiantes, que remetem para situações facilmente observáveis em contexto de creche, na medida em que se destacam facilmente.

O que parece fundamental é compreender que nem só os comportamentos que se manifestam pela exibição são aqueles que colocam realmente em causa o bem-estar, a saúde e o desenvolvimento das crianças. É necessária uma observação mais atenta e perspicaz no sentido de identificar outro tipo de problemas que, embora não interfiram com o grupo, podem apresentar-se como situações de risco grave para a criança em questão. Tal postura não pressupõe que se privilegiem os comportamentos-problema interiorizados em detrimento dos comportamentos-problema exteriorizados. Pretende-se, somente, que o educador seja capaz de “ver” para além daquilo que é imediatamente observável.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ao *problematizarmos* a prática educativa dos educadores, em contexto de creche, face à questão dos comportamentos-problema pretendíamos aperceber-nos, se bem que de forma assumidamente limitada, das particularidades, perspectivas e conceptualizações que consubstanciam a definição pessoal de comportamentos-problema, práticas educativas e estratégias implementadas.

Temos consciência de que a dimensão subjacente a esta construção poderia ter sido mais aprofundada através de uma abordagem mais abrangente da nossa parte e de uma maior colaboração das educadoras, contudo julgamos que os textos anteriores são suficientemente esclarecedores no que toca à nossa responsabilidade interpretativa, tendo em conta os dados obtidos.

Independentemente de se considerarem as conceptualizações que orientam a acção dos educadores, nunca foi nossa intenção exercer qualquer tipo de julgamento ou juízo de valor acerca das suas práticas. Todavia há que reconhecer que a sinalização e intervenção ao nível dos comportamentos-problema não parece ser fácil para a maioria das educadoras. Esta dimensão problemática parece estar ligada à dificuldade em discernir com clareza comportamentos-problema de patologias, atrasos, distúrbios ou incapacidades.

«Dependendo do significado e da intensidade das experiências nas quais as [convicções dos educadores] são construídas, estas serão mais ou menos resistentes a mudanças, gerando uma maior ou menor transformação no sistema de crenças e valores do indivíduo» (Oliveira, 2001: 91, 92). Assim, a formação inicial, embora seja extremamente importante na construção das suas representações, não parece determinar a qualidade ou o sucesso da intervenção pedagógica, por participarem também deste processo todas as outras experiências vividas tanto a nível pessoal como profissional. Parece ser importante levar em conta o percurso de cada educador, percurso esse ligado aos diferentes contextos em que se encontra inserido.

A identificação de comportamentos-problema, de acordo com Kauffman (1989), «é uma questão de julgamento, uma decisão arbitrária baseada num sistema de valores explícito ou implícito». Esta afirmação parece justificar o que Galloway et al. (1982, citado em Papatheodorou, 2005: 39) alega. Diz-nos que o comportamento perturbador

pode ser visto como «qualquer comportamento que se apresenta problemático, inapropriado ou perturbador para os educadores». Tal veio mesmo a verificar-se através de algumas respostas fornecidas pelas inquiridas, uma vez que há quem se refira a comportamentos que «interferem com o trabalho da educadora» e que «dão mais trabalho»; quem defina comportamentos-problema associando-os a doença, atrasos, distúrbios ou incapacidades e quem assinale (quando solicitado na segunda parte do inquérito) somente comportamentos exteriorizados e violentos que condicionam o bom funcionamento do grupo, logo, o desempenho do educador no contexto.

Denota-se, na actualidade, uma preocupação acentuada acerca do aumento do *número* de problemas de comportamento registados entre crianças muito pequenas, contudo também se verificam sérias dificuldades em distinguir problemas de comportamento transitórios daqueles que produzem efeitos a longo prazo. Por outro lado, as percepções das educadoras acerca dos comportamentos das crianças sugerem (na maioria dos casos) que qualquer comportamento que produza um efeito no bem-estar e processos de aprendizagem da própria criança ou das outras crianças deve receber a devida atenção para que se possam eliminar, desde logo, dificuldades futuras.

Sinais que despoletam preocupação e parecem ameaçar o bem-estar da criança, a sua saúde mental e/ ou desencadear o desenvolvimento de comportamentos-problema parecem incluir exageros ou desvios, de comportamentos *normais* e esperados, mudanças repentinas no comportamento, comportamentos contraditórios, inconsistentes e “*puzzling*”, comportamentos inapropriados persistentes e comportamentos que ameaçam ou enfraquecem a capacidade dos adultos para lidarem com eles (desafiadores) (Papatheodorou, 2005, p.49).

A adequação da prática parece depender do conhecimento do educador sobre a problemática do comportamento na infância, sobre as eventuais estratégias a implementar e, também, sobre a forma particular de combinar esses conhecimentos e de oferecer práticas educativas fundamentadas. Esta parece ser a postura que permite problematizar a utilidade e eficácia das estratégias seleccionadas, compreender as particularidades que caracterizam cada educador, cada criança e cada contexto, antecipar eventos futuros, não deixando contudo de encarar a actualidade com base numa formulação de interpretação pessoal.

Parece, também, ser importante (para as educadoras) que as figuras de referência da criança ponderem o seu comportamento, na creche ou em qualquer outro contexto

onde manifeste comportamentos que constituam um problema («mostrando calma», «dando o exemplo, respeitando e mostrando disponibilidade», «dialogando», «dando carinho e amor»). É neste sentido que defendem que só é possível ajudar a criança se ela «confiar no adulto» e se o ambiente for «afectivo e acolhedor».

Uma vez que não existe uma linha clara que diferencie formas graves de psicopatologia de problemas banais de comportamento seria previsível que se partisse do pressuposto de que mesmo o desenvolvimento das versões mais severas poderia ser impedido se se tomassem em linha de conta estratégias preventivas relativamente simples. Contudo, as dificuldades relativas à definição, clarificação e conceptualização das estratégias de acompanhamento (e sua aplicação), bem como a prossecução de linhas de investigação que permitam o esclarecimento acerca dos comportamentos-problema, revelam que parece urgente prestar algum esclarecimento em relação à temática e tomar em linha de conta a qualidade das creches, enquanto factor preventivo. Há, portanto, que agir em termos de informação/formação, por forma a conduzir ao reconhecimento e implementação de linhas preventivas e estratégias educativas que abrandam, equilibram ou modificam os resultados e consequências negativos provenientes das situações de risco a que a criança esteve/ está exposta.

Parte-se, portanto, do pressuposto que se os problemas de comportamento forem identificados precocemente e se a intervenção for suficientemente compreensiva, intensa e sustentada, sensível em relação às necessidades da criança, com métodos orientados com amor e reforço positivo (atenção e elogio), então há grandes hipóteses de a criança “recuperar” e exibir padrões de comportamento desenvolvimentalmente *normais* (Jenkins *et al.*, 1984; Winslow, s/d).

Estratégias efectivas (ou práticas educativas) em creche deveriam basear-se na prevenção ao nível individual e do próprio sistema, na compreensão do ímpeto subjacente ao comportamento problemático e na identificação e compreensão das competências necessárias à tomada de decisões o mais apropriadas possível. Deveriam ser definidas no sentido de proporcionar uma educação para todos, cimentada na observação atenta, na confiança, no contacto pessoal, no respeito, na compreensão da linguagem não verbal e, sobretudo, nos pontos fortes da criança. Deveriam contemplar abordagens sensíveis a questões como sendo o temperamento da criança e os factores ou condicionantes (des)favoráveis ao desenvolvimento, uma vez que afectam o modo como a criança interage com outras pessoas e materiais. Antes de qualquer procedimento

deveria considerar-se o nível de actividade, ritmo biológico, adaptabilidade, intensidade da reacção, sensibilidade, resistência, resiliência e persistência da criança.

É bem possível que as estratégias possam ser relacionadas, discutidas e fundamentadas através da criação de relações de apoio entre os adultos (equipa de acolhimento e família), da recolha de informação sobre as crianças, da interpretação e discussão dos comportamentos e da planificação e avaliação da abordagem. Intervir ao nível dos comportamentos-problema parece, por outro lado, implicar uma mudança de atitude no educador, o que conduzirá, inevitavelmente, a um investimento mais consciente na sua “reciclagem” e permanente actualização, transformação de práticas e actividades e/ ou alteração rotinas.

Esta questão revela-se particularmente pertinente se tivermos em conta que houve inquiridas que assumiram que, ao trabalharem em creche, se debatem com dúvidas no que toca à adequabilidade e pertinência das suas (re)acções/ intervenções (daí que muitas vezes aconselhem ou procurem outros profissionais). Algumas devem ter sentido, mesmo, e de acordo com as descrições relativas a episódios passados em contexto de creche, necessidade de aprofundarem o seu conhecimento acerca dos comportamentos problemáticos (o que por vezes revela o desconhecimento e/ou falta de preparação dos educadores).

Falar de comportamentos-problema implica referir, por último, mas não menos importante, a **activação do desenvolvimento psicológico**, que apesar de ser um conceito muito recente, se apresenta como uma abordagem, *possível de converter em Estratégia*, que em muito pode ajudar os educadores a cumprir a sua tarefa educativa e pedagógica.

Este conceito surgiu com a ideia de que é possível agir sobre o desenvolvimento da criança, optimizando-o, quer em situações de aprendizagem normal, quer em situações educativas especiais. Implica, como nos diz José Tavares (1995) no prefácio do livro “instigar, estimular o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, tendo em conta as suas disponibilidades mais sensíveis (...) ou abertas dos sujeitos nos seus diferentes estádios ou fases de desenvolvimento”. Este conceito encontra-se ligado à pedagogia, efectivando-se de forma intencional, na escola através de uma pedagogia centrada na criança e das metodologias de ensino-aprendizagem que cada professor implementa. Baseia-se nos pressupostos da escola activa que coloca no centro do

processo o sujeito, com as suas características, a interagir, de forma dinâmica, com as pessoas e os objectos de aprendizagem, e a construir e interiorizar a interpretação das suas vivências.

Em suma, as atitudes do educador e do pessoal auxiliar parecem desempenhar um papel crucial na definição do comportamento da criança como inapropriado. A visão que se detém dentro de uma determinada cultura educativa, em geral, e dentro do contexto individual em particular, bem como as visões mais comuns acerca dos objectivos/ metas da educação e o seu papel, parecem constituir os principais pontos de referência para a definição de comportamentos-problema (Papatheodorou, 2005: 24).

Dependendo da visão que o educador tem acerca das regras do contexto, expectativas comportamentais, valores, conhecimento teórico, aprender e ensinar afectam a sua percepção acerca de comportamentos “normais”, “bons”, ou “ideais” e quais as más consequências de determinados tipos de comportamento (Lawrence e Steed, 1984; Leach, 1977).

Os educadores devem, a nosso ver, considerar a importância do seu perfil comportamental e educativo, devendo assim mostrar-se responsivos, sensíveis, interactivos, afectuosos e estimulantes, fomentando interacções positivas, mostrando respeito pela individualidade de todos os elementos que integram a teia relacional da criança e considerando as condições que determinam a qualidade do contexto.

Parece justificar-se a procura de um entendimento mais profundo das diferenças individuais, melhorar as relações interpessoais no sentido de se tornarem mais criativas e flexíveis e problematizar a prática educativa com um maior comprometimento, sentido de responsabilidade, capacidade de decisão, planificação, avaliação, espírito de investigação, colaboração, capacidade de relacionamento e comunicação.

Parece, também, justificar-se que o estudo dos comportamentos-problema nos primeiros anos se torne uma área fundamental para todos os profissionais envolvidos e interessados na educação e *bem-estar* das crianças, sobretudo porque, a partir de determinada idade (da criança) são definidos mais em termos de aprendizagem e menos em termos de estados psicológicos internos e *bem-estar*.

Com o apoio dos educadores, as crianças desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais. Através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo

sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seus educadores.

Como afirma Tavares (1996, citado em Libório, 2000) «precisamos de sistemas de formação que salvem o que é essencial e que corre perigo, o ser humano e tudo aquilo que, de certa forma lhe está ligado pela natureza e pela cultura, pela hereditariedade e pelo meio envolvente».

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABIB, J. A. D.** (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. Disponível em: <http://www.doaj.org/>. Recuperado em [10-01-2007].
- ABBOTT, L. & GILLEN, J.** (eds.), (1997). Educare for the under threes: identifying need and opportunity. Manchester: The Manchester Metropolitan University.
- AHNERT L. & LAMB M. E.** (2004). Child care and its impact on young children (2–5). In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2206].
- AINSWORTH, M. D.** (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. In J. S. Rosenblatt; R. A. Hinde; C. Beer; & M. Busnel (eds), *Advances in the Study of Behavior* (pp.1-51). New York: Academic Press.
- AINSWORTH, M.** (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (eds.), *Attachment across the life cycle*. (pp. 33-51). New York: Routledge.
- AINSWORTH, M. D.; BELLS, S. M. & STAYTON, D.J.** (1974). Infant mother attachment and social development: socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (org.), *The integration of a child into a social world* (pp.99-135). London: Cambridge University Press.
- ALAVA, M. & PALÁCIOS, P.** (1993) Será uma Criança Feliz no Infantário? Tudo o que os pais devem saber sobre infantários e crianças dos 0 aos 6 anos. Porto: Porto editora.
- ALGOZZINE, B.** (1980). The disturbing child: a matter of opinion. *Behaviour disorders*, Vol. 5, No.2.
- ALVARENGA, P. & PICCININI, C.** (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14.
- ALVES, P. B.** (s/d). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Recuperado em [08-01-2007].

- ANDERSSON, B-E.** (2003). Child Care and its Impact on Children 0-2 Years of Age. Commenting: Belsky, Howes, and Owens. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- ARENDS, R.** (1997) Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw – Hill.
- ASLIN, R. N.** (1987). Visual and auditory development in infancy. In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.
- ATAÍDE, M. J.** (1986). Pedagogia da situação. *Cadernos do curso pós-básico*. Lisboa: Escola de Educadores.
- ATKINS, M. S. & STOFF, D. M.** (1993). Instrumental and hostile aggression in childhood disruptive behavior disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- BAIRRÃO, J.** (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- BARLING, J.; MACEWEN, K. E. & NOLTE, M.** (1993). Homemaker role experiences affect toddler behaviors via maternal well-being and parenting behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- BARNETT W. S.** (2004). Child care and its impact on children 2–5 years of age. Commenting: McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- BARRETT, H.** (2000). The politics and chemistry of early intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties*, Vol.5, No.2.
- BATES, E., O’CONNELL, B. & SHORE, C.** (1987). Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

- BAYLEY, N.** (1965). Comparisons of mental and motor test scores for age 1-15 months by sex, birth order, race, geographic location, and education of parents. *Child Development*, 36, 379-411. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com>. Recuperado em [20-10-2006].
- BEE, H.** (1995). A criança em desenvolvimento (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELSKY, J.** (1987). Risks remain. Zero to three.
- BELSKY, J.** (2005) Child Care and Its Impact on Young Children (0-2). Rev ed. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- BENAVENTE, R.** (s/d). Perturbação de comportamento na infância: diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura.
- BENSON, J. B.** (1993). Season of birth and onset of locomotion: Theoretical and methodological implications. *Infant Behavior and Development*, 16, 69-81. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- BERRYMAN, J. C.; HARGREAVES, D.; HERBERT, M & TAYLOR, A.** (2002). A psicologia do desenvolvimento humano. Lisboa: Instituto Piaget.
- BERTRAM, T.; LAEVERS, F. & PASCAL, C.** (1996). Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire: "le schéma d'observation du style de l'adulte". In S. Rayne Laevers & M. Deleau (Eds.), *L'éducation Préscolaire. Quels Objectifs Pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan.
- BIRTH TO THREE MATTERS** (2005). A framework to support children in their earliest years. Sure Start. Disponível em: www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/foundation_stage/940463/. Recuperado em [05-10-2006].
- BLANCHARD, L. T., MD, MSPH; GURKA, M. J., PhD & BLACKMAN, J. A., MD, MPH** (2006). Emotional, Developmental, and Behavioral Health of American Children and Their Families: A Report from the 2003 National Survey of Children's Health. *PEDIATRICS*, Vol. 117 No. 6 June, pp. 1202-1212 [online]. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/>. Recuperado em [15-10-2006].

- BOHNERT, A. M.; CMIC, K. A. & LIM, K. A.** (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children – 1. *Journal of Abnormal Child Psychology, Feb.* Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- BOLSONI-SILVA, A. & MARTURANO, E.** (2002). Práticas educativas parentais e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7.
- BONNAFONT, C.** (co-aut.); **BONNOT, G.** (co-aut.); **CHAGUIBOFF, J.** (co-aut.); **GAUQUELIN, F.** (co-aut.) & **MAYNADIER, M.** (1984). Os 10 grandes da Psicologia – Pavlov, Watson, Skinner, Kohler, Lorenz, Binnet, Montessory, Piaget, Kinsey, Masters e Johnson. Lisboa: Verbo.
- BORNSTEIN, M. H. & GENEVRO, J. L.** (1996). Child development and behavioral pediatrics. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (Publishers).
- BOUFFARD, P.** (1978) A Criança até aos 3 anos. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOWER, E. M.** (1982). Defining emotional disturbance, public policy and research. *Psychology in the Schools*, Vol.19.
- BOWER, T.** (1983) Uma Introdução ao Desenvolvimento da Primeira Infância. Lisboa: Moraes Editores.
- BOWLBY, J.** (1971). Attachment and loss: Attachment. London: The Hogarth Press.
- BOWLBY, J.** (1971). Attachment and loss. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J.** (1973). Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J.** (1979). The making and breaking of affectional bonds. London: Tavistock.
- BOWLBY, J.** (1980). Attachment and Loss: Loss, sadness and separation, Vol. 3. New York: Basic Books.

- BOWLBY, J.** (1984). Apego. São Paulo: Martins Fontes
- BOYLE, C. A., DECOUFLÉ, P. & YEARGIN-ALLSOPP, M.** (1994). Prevalence and health impact of developmental disabilities. *In* U. S. Children. *Pediatrics*, 93, 399-403. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- BRAZELTON, T.** (1987). O bebê: Parceiro na interação. *In* T. Brazelton, B. Cramer, L. Kreisler, R. Schäppi & M. Soulé, *A dinâmica do bebê* (pp. 9-23). Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRAZELTON, T.** (1988). O desenvolvimento do apego. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRAZELTON, T.** (2002). O Grande livro da Criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos, (4ª ed.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- BRAZELTON, T. & CRAMER, B.** (1992). As primeiras relações. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAZELTON, T. & CRAMER, B.** (1993). A relação mais precoce. Os pais, os bebês e a interação precoce. Lisboa: Terramar.
- BRAZELTON, T.; CRAMER, B.; KREISLER, L.; SCHAPPI, R. & SOULÉ, M.** (orgs.) (1987). A dinâmica do bebê. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRAZELTON, T. B. & GREENSPAN, S. I.** (2002). A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. Barcarena: Editorial Presença.
- BRAZELTON, T. & SPARROW, J.** (2004). A criança e a disciplina. Lisboa: Editorial Presença.
- BRADLEY, R. & CALDWELL, B.** (1982). The consistency of the home environment and its relation to child development. *International Journal of Behavioral Development*, 5.
- BRAUD, L.** (s/d). An Alternative Therapeutic Intervention to Reduce Aggression and Other Behavioral and Emotional Problems. Disponível em: <http://www.selfgrowth.com/>. Recuperado em [15-10-2006]
- BRETHERTON, I.** (1991). The roots and growing points of attachment theory. *In* C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (eds.), *Attachment across the life cycle*. (pp. 9-32). New York: Routledge.

- BRICKMAN, N. & TAYLOR, L.** (s/d). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRONFENBRENNER, U.** (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- BRONFENBRENNER, U.** (1995). Uma família e um mundo para o Bebê XXI: Sonho e Realidade. In J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI: Criança e Família na viragem do século*, (pp. 115-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRONFENBRENNER, U.** (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS, P. A.** (1999). The ecology of developmental processes. In J. Gomes-Pedro (ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*, (pp. 21-95). Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- BRONSON, M. B.** (2000). *Self-regulation in Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- BROWN, R.** (1973). Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, 28(2), 97-106. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/> Recuperado em [20-10-2006].
- BRUER, J.** (1999). The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning. New York: Free Press.
- BUSH, J. & PHILIPS, D.** (1996). International approaches to defining quality. In S. Kagan & C. Nancy (eds.), *Reinventing early care & education: A vision for a quality system* (pp.65-80). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BUSHNELL, E. W. & BOUDREAU, J. P.** (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*, 64, 1005-1021. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/> Recuperado em [20-10-2006].
- BUSSAB, V. S.** (1998). Uma abordagem Psicoetológica do comportamento materno. In M. J. Paranhos da Costa & V. U. Cromberg (orgs.), *Comportamento materno em mamíferos* (pp.17-30). Jaboticabal – Universidade Estadual Paulista: Sociedade Brasileira de Etologia.

- CALKINS, S. D. & DEDMON, S. E.** (2000). Physiological and Behavioral Regulation in Two-Year-Old Children with Aggressive/Destructive Behavior Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- CALKINS, S. D.** (2005). Temperament and its impact on child development: Comments on Rothbart, Kagan, and Eisenberg. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- CAMAIONI, L.** (1980). *L'interazione tra bambini*. Roma: Armando Armando.
- CAMPBELL, S. B.** (1983). Developmental perspectives in child psychopathology. In T. H. Ollendick and M. Hersen (eds), *Handbook of Child Psychopathology*. New York: Plenum Press.
- CAMPBELL, S. B.** (1994). Hard-to-manage preschool boys: externalizing behavior, social competence, and family context at two-year followup. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- CAMPBELL, S.** (1995). Behavioral problems in preschool children. A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36.
- CAMPOS, M.** (1996). Educação Infantil: o debate e a pesquisa. In Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos, 4. *Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília.
- CAPLAN, M.; VESPO, J.; PEDERSON, J. & HAY, D. F.** (1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year old. *Child Development*, 62, 1513-1524.
- CARON, G.** (2006). Acompanhar a criança segundo o seu temperamento – na escola e em casa. Lisboa: Instituto Piaget.
- CARON, N.** (2000). O ambiente intra-uterino e a relação materno-fetal. In N. Caron (org.), *A relação pais-bebê: Da observação à clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- CARTER, A. S.; BRIGGS-GOWAN, M. J.; JONES, S. M. & LITTLE, T. D. (2003).** The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment : factor structure, reliability, and validity – ITSEA. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Oct. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- CARVALHO, M. L. (2005).** *Efeitos de Estimulação Multisensorial no desempenho de crianças de Creche*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.
- CATALDO, C. Z. (1983).** Infant & toddler programs: A guide for very early childhood education. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- CHAVES, J. M. (2001).** Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da Creche, 140-142. In INEP, Em aberto nº73: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Recuperado em [15-04-2006].
- CHOMSKY, N. (1957).** Syntatic structures. The Hague: Mouton.
- CLARIZIO, H. F. (1990).** Assessing severity in behaviour disorders: empirically based criteria. *Psychology in the Schools*, Vol.27.
- COELHO, A. M. (2004).** *Educação e Cuidados em Creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- COHEN-SOLAL, J. & GOLSE, B. (2002).** No início da vida psíquica. O desenvolvimento da primeira infância. Lisboa: Instituto Piaget.
- COHEN, E. & KNITZER, J. (2004).** Young Children Living with Domestic Violence: The Role of Early Childhood Programs. In Paper 2 in the Series Early Childhood, Domestic Violence, and Poverty: *Helping Young Children and Their Families. National Child Welfare Resource Center For Family-Centered Practice*. Disponível em: http://www.nccew.org/pdfs/series_paper2.pdf. Recuperado em [15-10-2006].
- COHEN, J.; ONUNAKU, N.; CLOTHIER, S. & POPPE, J. (2005).** Helping Young Children Succeed. Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. Early Childhood: Zero To Three, National Conference of State Legislatures. Disponível em: <http://www.zerotothree.org/>. Recuperado em [15-10-2006].

- COLLINS, W. A.** (1982). The concept of development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol.15. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (Publishers)
- CORDEIRO, M.** (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 11-12.
- CRAIN-THORESON, C. & DALE, P. S.** (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- CRESPO, J.** (1996). O indivíduo e o jogo. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 9-10.
- CRÓ, M. L.** (1987) Intervenção da Educação Pré-Escolar no Desenvolvimento das Estruturas Cognitivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRÓ, M. L.** (1994) Actividades na Educação Pré-escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- CUMMINGS, E.** (1980). Caregiver stability and day care. *Development Psychology*, 16(1).
- CUMMINGS, E. M.; GOEKE-MOREY, M. C. & PAPP, L. M.** (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- CURY, A.** (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P., & PENCE, A.** (1999). Beyond quality in early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives. London: Falmer Press.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P., & PENCE, A.** (2003). Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed Editora..
- DAVIE, R.** (1986). Understanding behaviour problems. *Maladjustment and Therapeutic Education*, Vol. 4, pp.2-11.

- DAVIES, D.** (1999). *Child Development: a practitioner's guide*. New York: Guilford Publications.
- DAVIES, J. & BREMBER, I.** (1991). The effects of gender and attendance period on children's adjustment to nursery classes. *British Educational Research Journal*, Vol.17, No.1, pp.73-82.
- DEBESSE, M.** (1999) *As Etapas da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- DeCASPER, A. J. & FIFER, W. P.** (1980). Of human bonding: Newborns: Newborns prefer their mothers' voice. *Science*, 208, 1174-1176. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- DeCASPER, A. J., LECANUERT, J. P., BUSNEL, M. C., GRANIER-DEFERRE, C. & MAUGEAIS, R.** (1994). Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, 17, 159-164. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- DeGANGLI, G.** (2000). *Pediatric Disorders of Regulation in Affect and Behavior*. London: AcademicPress
- DELMINE, R. & VERMEULEN, S.** (2001). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Bruxelas: Edições Asa
- DELORS, J.** (Coord.), (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- DEMPSEY, J. D. & FROST, J. L.** (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In Bernard Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DIAS, F. N.** (s/d). Modelo de desenvolvimento humano. Disponível em: <http://www.sociuslogia.com/a>. Recuperado em [10-01-2007].
- DIDONET, V.** (2001). Creche: a que veio... para onde vai... Em aberto: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília: Ministério da Educação, 18. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Recuperado em [10-10-2006].

- DOCKETT, S. & SUMSION, J.** (2004). Australian research in early childhood education: Contexts, tensions, challenges and future directions. Disponível em: www.aare.edu.au. Recuperado em [08-10-2006].
- DOHERTY, G.** (2005). Quality and Predictors of Quality in Canadian Child Care. Centre of Excellence for Early Childhood Development. Regina, SK - June 2-4 [online]. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- DOLTO, F.** (1999a). A Criança e a Família. Desenvolvimento emocional e ambiente familiar. Lisboa: Editora Pergaminho.
- DOLTO, F.** (1999b). Transtornos na Infância. Reflexões sobre os problemas psicológicos e emocionais mais comuns na criança. Lisboa: Editora Pergaminho.
- DONALDSON, M.** (1994) A Mente da Criança. S. Paulo: Martins Fontes (tradução portuguesa).
- DONALDSON, P. J.; PROVET, B. F. & PROVET, A. G.** (2000). Emotional and Behavior Problems of Our Children: Early Identification, Intervention and Policy Implications. Washington: Human Services Policy Center, Evans School of Public Affairs, University of Washington [online]. A Report from the forum held October 23, 2000. Disponível em: <http://hspsc.org/>. Recuperado em: [15-10-2006].
- DOUGLAS, J.** (1989). Behaviour Problems in Young Children. London: Tavistock-Routledge.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G.** (eds) (1998). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections. London: Ablex Publishing Corporation.
- EDWARDS, C. P.; GANDINI, L. & GIOVANINNI, D.** (1996). The constrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. In S. Harkness & C.M. Super (orgs.), *Parents` cultural belief systems* (pp. 270-288). New York: The Guilford Press.
- EGELAND, B.; KALKOSKE, M.; GOTTESMAN, N. & ERICKSON, M.** (1990). Preschool behaviour problems: Stability and factors accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol.31, No 6*.

- EHRLE, J. & MOORE, K.** (s/d). Behavioral and Emotional Problems in Children. *In Children's Environment and Behavior* [online]. Snapshots of America's Families, Child Trends. Disponível em: <http://www.fww.org/>. Recuperado em [07-10-2006].
- EISENSEN, J., AUER, J. J. & IRWIN, J. V.** (1963). The psychology of communication. New York: Appleton-Century-Crofts. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- EL-SHEIKH, M.** (1994). Children's emotional and physiological responses to interadult angry behavior: the role of history of interparental hostility. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- EMDE, R.** (1995). A experiência relacional da criança. Linhas de força para o desenvolvimento e esperanças para o futuro. *In* J. Gomes-Pedro (org), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ENCONTRO INTERNACIONAL Qualidade em Educação de Infância:** Currículo e aprendizagens [International meeting on quality of early childhood education: curriculum and learning]. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto, 23 de Junho de 2006.
- EPSTEIN, M. H.; CULLINAN, D. & SABBATINO, D. A.** (1977). State definitions of behaviour disorders. *Journal of Special Education*, Vol.11, No. 4.
- ERIKSON, E. H.** (1963). *Infância e sociedade* (2ª ed). Rio de Janeiro: Zahar
- FALK, J.** (1990). La rapport enfant-adulte en pouponnière: Respect, sécurité, autonomie. *Enfance*, 43(1), 45-49.
- FARQUHAR, S.** (1999). Research and the Production of "Worthwhile" Knowledge about Quality in Early Years Education. Comunicação apresentada em 'Australian Association for Research in Education Conference', Melbourne. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/confrap.htm>. Recuperado em: [26-05-2006]
- FAURE, E.** (1972) *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand
- FERREIRA, J.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, A; RAPOSO, R.; GRAÇA, J. & MARQUES, R.** (1996). *Sociologia*. Amadora: McGraw – Hill
- FIELD, T.** (1981). Gaze behavior of normal and high-risk infants and during early interactions. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 20, 308-317.

- FITZGERALD, H.; LESTER, B. & YOGMAN, M.** (eds) (s/d). Theory and research in behavioral pediatrics. New York: Plenum
- FOLQUE, M. A.** (2000). A Educação de infância em Portugal vista pelo olhar da equipa da OCDE. *Cadernos de Educação de Infância*, 55, 32-36.
- FREITAS, N. K.** (s/d). Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e Vygotsky. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>. Recuperado em [10-01-2007].
- FREUD, A.** (1963). The concept of development lines. *Psychoanalytic Study of the Child*, 18, p.245-266.
- FREUD, S.** (1964). The psychoanalytical treatment of children. New York: Schocken Books.
- FREUD, A. & DANN, S.** (1951). An experiment in group upbringing. *Psychoanalytic Study of Child*, 6, 127-168.
- GANDINI, L. & EDWARDS, C. P.** (editors) (2001). *Bambini: The Italian Approach to Infant/ Toddler care*. New York: Teachers College Press.
- GARANDERIE, A. De La** (1988). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Rio Tinto: Edições Asa.
- GELFAND, D.; JENSON, W. & DREW, C.** (1988). Understanding child behaviour disorders – An introduction to child psychopathology (2nd ed.). Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- GELFAND, D. M.; JENSON, W. R. & DREW, C. J.** (1997). *Understanding Child Behavior Disorders*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- GESELL, A. & ARMATRUDA, C. S.** (1947). *Developmental diagnosis*. New York: Harben
- GESTÃO DA QUALIDADE DAS RESPOSTAS SOCIAIS EM CRECHE** (2005). Lisboa: Instituto da Segurança Social, I. P.

- GLICKMAN, C. D.** (1985). Supervision of instruction. Boston: Allyn and Bacon
- GOLDING, J. & RUSH, D.** (1986). Temper tantrums and other behaviour problems. *In* N. R. Butler and J. Golding (eds), *From birth to five. A study of Helth and Behaviour of Britain's 5-Year-Olds*. Oxford: Pergamon Press.
- GOLDSCHMIED, E. & JACKSON, S.** (1994). People under three: Young children in day care. London: Routledge.
- GOLEMAN, D.** (1997). Emotional intelligence in context. *In* P. Salovey and D. J. Sluyter (eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- GOMES-PEDRO, J.** (coord.), (1995). *Bebé XXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONZALEZ-MENA, J. & EYER, D.** (1989). Infants, toddlers and caregivers. Mountain View. CA: Mayfield Publishing Company.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J.** (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRECA, A. M. & SILVERMAN, W. K.** (1993). Parent reports of child behavior problems: bias in participation. *Journal of Abnormal Child Psychology, Feb.* Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- GREENSPAN, S. I.** (1979). Intelligence and adaptation: An integration of psychoanalytic and Piagetian development psychology. New York: International Universities Press.
- GREENSPAN, S.** (1997). Growth of the mind and the endangered origins of intelligence. Cambridge, MA: Perseus Books.
- GUENTHER, Z.** (1997). *Educando o Ser Humano. Uma abordagem da Psicologia Humanista*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GUENTHER, Z. & COMBS, A.** (1980). Educação de pessoas. Belo Horizonte: FUMARC-UFMG.

- GUEVREMONT, D. C. & FOSTER, S. L.** (1993). Impact of social problem-solving training on aggressive boys: skill acquisition, behavior change, and generalization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Feb. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- HAITH, M. M.** (1986). Sensory and perceptual processes in early infancy. *Journal of Pediatrics*, 109(1), 158-171. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- HALL, A. T.** (2003). Nurturing Tomorrow's Indigenous Leaders. In *Relationships Reconciliation and Children Conference*. Australia: Australian National University Institute for Indigenous. Disponível em: <http://law.anu.edu.au/>. Recuperado em [15-10-2006].
- HALPERN, R.; GIUGLIANI, E.; VICTORA, C.; BARROS, F. & HORTA, B.** (2002). Factores de risco para suspeita de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de vida. Disponível em: <http://www.scielo.cl/>. Recuperado em [26-01-2007].
- HAMILTON, G. R.** (1996). Behavioral and Emotional Problems in Our Youth: How We Are Harming Them and How We Can Now Help [online]. Sprague Technology Center. Disponível em: www.fcps.edu/fairfaxnetwork. Recuperado em [15-10-2006].
- HARDEN, A.; THOMAS, J.; EVANS, J.; SCANLON, M. & SINCLAIR, J.** (2003). Supporting pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools: a systemic review of recent research on strategy effectiveness (1999 to 2002). In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- HARDY-BROWN, K. & PLOMIN, R.** (1985). Infant communicative development: Evidence from adoptive and biological families for genetic and environmental influences on rate differences. *Developmental Psychology*, 17, 704-717. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- HARLOW, H. F. & HARLOW, M. K.** (1962). Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 207, 136-146.
- HARLOW, H. F.** (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 68-74.

- HARLOW, H. F. & ZIMMERMAN, R. R.** (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 959, pp.130-422.
- HARMS, T.** (1993). The assessment of quality in child care settings. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HARMS, T. & CLIFFORD, R.** (1980). The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). New York: Teachers College Press
- HARMS, T. & CLIFFORD, R. M.** (2002). Estudo de contextos educacionais. In Bernard Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp.1067-1101). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HART, L.** (1990). The winning family: increasing self-esteem in your children and yourself. Oakland, C. A.: LifeSkills Press.
- HART, C. H.; LADD, G. W. & BURLESON, B. R.** (1990). Expectations of the outcomes of social strategies. Relations with socioeconomic status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- HAY, D. F.; PEDERSEN, J. & NASH, A.** (1982). Dyadic interaction in first year of live. In K. H. Robin and H. S. Roos (eds), *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, 8, (pp.11-39). New York: Springer Verlag.
- HERBERT, M.** (1996). ABC of Behavioural Methods. Leicester: BPS Books (The British Psychological Society).
- HILL, E. M.; YOUNG, J. P. & NOORD, J. L.** (1994). Childhood adversity, attachment security and adult relationships: A preliminary study. *Ethology and Sociobiology*, 15, 323-338.
- HOFF-GINSBERG, E. & SHATZ, M.** (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3-26
- HOFFMAN, M. L.** (1971). Identification and Conscience Development. *Child Development*, 42, pp.1071-1082
- HOFFMAN, M. L.** (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239

- HOFFMAN, M. L.** (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28
- HOHMANN, M. & WEIKART, D.** (2004). Educar a criança (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOLLENSTEIN, T.; GRANIC, I.; STOOLMILLER, M. & SNYDER, J.** (2004). Rigidity in parent-child interactions and the development of externalizing and internalizing behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- HOWES, C.** (2000). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In D. Cryer & T. Harms (eds), *Infants and toddlers in out of home care*, (pp.87-113). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- HOWES, C.** (2003). The Impact of Child Care on Young Children (0–2). In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- HOWES, C. & HAMILTON, C.** (2002). Modelos de atendimento para crianças mais novas. In Bernard Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOPS, H.; DAVIS, B.; LEVE, C. & SHEEBER, L.** (2003). Cross-generational transmission of aggressive parent behavior: a prospective, mediational examination. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- HUNTER, W. M.** (2005). A New Paradigm for Child Protection: Begin at the Beginning. *NC Child Care Health and Safety Resource Center*, Vol. 66, number 5. Disponível em: <http://www.ncmedicaljournal.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- ILLINOIS STATE BOARD OF EDUCATION'S 0-3.** Analysis of Correspondence between Parents as Teachers Standards and ISBE 0-3 Standards. *Parents as Teachers*. Disponível em: www.adi.org. Recuperado em [10-10-2006].
- IZARD, C. E. & MALATESTA, C. Z.** (1987). Perspectives on emotional development: Differential emotions theory of early emotional development. In J. D. Osofsky (ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley.

- JENKINS, S.; BAX, M. & HART, H.** (1980). Behavior problems in pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.21, pp.5-15.
- JENKINS, S.; OWEN, C.; BAX, R. & HART, H.** (1984). Continuities of common behaviour problems in pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.25, No.1, pp. 75-89.
- JOYCE-MONIZ, L.** (1991). A modificação do comportamento – Teoria e Prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais. Lisboa: Livros Horizonte.
- KAGAN, J.** (1984). The nature of the child. New York: Basic Books.
- KAGAN, S. L.** (2002). A relação investigação-políticas de acção: ir para além do incrementalismo. In Bernard Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp.1135-1164). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KAPLAN, H. & DOVE, H.** (1987). Infant development among the Ache of East Paraguay. *Developmental Psychology*, 23, 190-198. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- KATZ, L.** (1995). Talks with teachers of young children. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- KAUFFMAN, J. M.** (1989). Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. Columbus, OH: Merrill.
- KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. & ALPER, A. E.** (1986). Research in behavioural disorders/emotional disturbance: a survey of subject identification criteria. *Behavioral Disorders*, Vol.11, pp.159-167.
- KEANE, S. P. & CALKINS, S. D.** (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, August. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- KEENAN, K. & SHAW, D. S.** (1994). The development of aggression in toddlers: a study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Feb. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].

- KEENAN, K.; SHAW, D.; DELLIQUADRI, E.; GIOVANNELLI, J. & WALSH, B.** (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors: application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- KEITH, K. L.** (s/d). 3 Steps to Improve Your Child's Behavior. Parenting of K-6 Children [online]. Disponível em: <http://childparenting.about.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- KEITH, K. L.** (s/d). My Child Has a Problem - What's a Parent to Do? *Parenting of K-6 Children* [online]. Disponível em: <http://childparenting.about.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- KENNELL, J. H.** (1995). Tornar-se família – Ligações e Padrões de mudança no comportamento do bebê e da família. In J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI: Criança e Família na viragem do século*, (pp. 35-53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KERNBERG, P. & CHAZAN, S.** (1991). Children with conduct disorders – A psychotherapy manual. New York: Basic Books.
- KERR, D. C. R.; LOPEZ, N. L.; OLSON, S. L.; SAMEROFF, A. J.** (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology* August. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- KLAUS, M. H. & KENNELL, J.** (1976). Maternal-infant bonding. St. Louis, MO: Mosby
- KLAUS, M. H. & KENNELL, J.** (1992). Pais/ Bebê: A formação do apego. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KLAUS, M. & KLAUS, P.** (1989). O surpreendente recém-nascido. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KOHN, R. et al.** (2001). Risk factors for behavioral and emotional problems in childhood: a community study in Uruguay [online]. *Revista Panamericana de Salud Publica*, vol.9, no.4, p.211-218. Disponível em: <http://www.scielosp.org/>. Recuperado em [15-10-2006].
- KOOT, H. M.; VAN DEN OORD, J. C. G.; VERHULST, P. C. & BOOMSMA, D. I.** (1997). Behavioral and Emotional Problems in Young Preschoolers: Cross-

- Cultural Testing of the Validity of the Child Behavior Checklist/2-3 [online]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol . 25, No. 3, 1997, pp. 183-196. Disponível em: <http://findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- KOPP**, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- KOVACS**, M. & **DEVLIN**, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, pp. 47-63.
- KREBS**, R. J. (1995). Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Santa Maria: Casa Editorial.
- KREUTZER**, M. & **CHARLESWORTH**, W. R. (1973). Infant recognition of emotions. Paper presented at the meeting of the *Society for Research in Child Development*, Philadelphia, PA.
- LADOUCEUR**, C. D.; **DAHL**, R. E.; **WILLIAMSON**, D. E.; **BIRMAHER**, B.; **RYAN**, N. & **CASEY**, B. J. (2005). Altered emotional processing in pediatric anxiety, depression, and comorbid anxiety-depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- LAEVERS**, F. (1996). An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum
- LAEVERS**, F. (2005a). Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary education. Experiential education – Deep Level Learning in Early Childhood and Primary Education. Katholieke Universiteit Leuven. Disponível em: <http://www.cego.be/>. Recuperado em [26-05-2006].
- LAEVERS**, F. (2005b). Sics (Ziko). Well-being and involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-Evaluation Instrument. *Research Centre for Experiential Education Leuven University*. Disponível em: <http://www.cego.be/>. Recuperado em [20-03-2006].
- LAEVERS**, F. (s/d). The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome. *Centre for Experiential Education Leuven University*. Disponível em: <http://www.cego.be/>. Recuperado em [20-03-2006].

- LAING, A. F.** (1984). The extent and nature of behavioural difficulties in young children. *Links*, Vol.10, pp.21-24.
- LARROY, L. & PUENTE, M. L. de La** (1996). A Criança desobediente. Estratégias de Intervenção. Porto: Campo das Letras.
- LAWRENCE, J. & STEED, D.** (1984). European voices on disruptive behaviour in schools: definitions, concern and types of behaviour. *British Journal of Educational Studies*, Vol. xxxii, No. 1, pp. 4-17
- LAWRENCE, J. & STEED, D.** (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, Vol.12, No.2, pp.147-157.
- LEACH, D.** (1977). Teachers' perception and problem pupils. *Educational Review*, Vol.29, pp.188-203.
- LERNER, J. V., & CASTELLINO, D. R.** (2000). Parent-child relationship in childhood. Parent Management Training. *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 6. (pp. 46-50). Oxford: American Psychological Association.
- LESLIE, A. M.** (1982). The perception of causality in infants. *Perception*, 11, 173-186. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- LESTER, B.** (1995). A Comunicação do Bebê – Comportamento e Fisiologia. In J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI: Criança e Família na viragem do século*, (pp. 189-200). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEVINE, D. S.** (2002). Introduction to the Special Issue on Brain Development and Caring Behavior. In *Brain and Mind* 3: 1-7, Department of Psychology, University of Texas at Arlington. Disponível em: <http://www.uta.edu/> Recuperado em [15-10-2006].
- LIAUDET, J. C.** (2000). A criança explicada aos pais [segundo Dolto]. Cascais: Editora Pergaminho.
- LIBÓRIO, O. A.** (2000). Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.

- LILIENFELD, S. O.** (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, June. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- LIU, Y. H. & STEIN, M. T.** (2005). Feeding behaviour of infants and young children and its impact on child psychosocial and emotional development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- LOEBER, R.; BURKE, J.; LAHEY, B.; WINTERS, A. & ZERA, M.** (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39.
- LOPES, J.** (s/d). Factores de risco no desenvolvimento escolar e comportamental. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt>. Recuperado em [16-05-2007].
- LOURENÇO, O.** (1997). Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Teorias, Dados e Implicações. Coimbra: Livraria Almedina.
- LUIS, H. M.** (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa. Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- LURIA, A.** (1966). Human brain and psychological process. Londres: Harper & Row.
- LURIA, A.** (1973). El Hombre con su Mundo Destrozado. Madrid: Garnica.
- LURIA, A.** (1982). The working brain: An introduction to Neuropsychology. Londres: Peguin.
- MACCOBY, E. E.** (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- MACDONALD, K.** (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.

- MAIN, M.** (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- MALAGUZZI, L.** (1998). History, ideas and basic philosophy. In C. Edwards, L., Gandini, & G. Forman (eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- MAMEDE, M. M.** (2001). Caminhando para a construção de uma pedagogia interactiva na creche, 41-53. In INEP, Em aberto nº73: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Recuperado em [15-04-2006].
- MARCHÃO, A. J.** (1999). Formação inicial de educadores de infância para a creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 36-40.
- MARCHÃO, A. J.** (2003). Práticas educativas na creche. Questões e Problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 66, 14-17.
- MARUJO, H.** (1992). Factores de risco na infância: o despiste precoce e a acção educativa. In *Psicologia: Associação Portuguesa de Psicologia*, vol.VIII, 2: 185-192.
- MARUJO, H.** (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa.
- MATHIESEN, K. S. & SANSON, A.** (2000). Dimensions of Early Childhood Behavior Problems: Stability and Predictors of Change from 18 to 30 Months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Feb. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- MAURY, L.** (1991). Piaget e a Criança. Lisboa: Teorema Breve.
- MAUCO, G.** (1986). Educação da sensibilidade na criança. Ensaio sobre a educação da vida afectiva. Lisboa: Moraes Editores.
- MELCHIORI, L. & ALVES, Z.** (2004). Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebés. *Interação em Psicologia*, 8(1), pp. 35-43.

- McCARTNEY, K.** (2004). Current Research on Child Care Effects. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- McCARTY, C. A.; LAU, A. S.; VALERI, S. M. & WEISZ, J. R.** (2004). Parent-child interactions in relation to critical and emotionally overinvolved expressed emotion: is EE a proxy for behavior? – EE. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Feb. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- MELO, M. H. S. & SILVARES, E. F. M.** (2002). Grupo cognitivo-comportamental com famílias de crianças com déficits em habilidades sociais e acadêmicas. Trabalho apresentado na XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis-SC, Outubro. Disponível em: <http://www.sbponline.org.br/>. Recuperado em [07-10-2006].
- MENEZES, I.** (1999). Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social. Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** (2000). A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- MONTAGNER, H.** (1996). A criança actor do seu desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORAIS, R. de** (1995). Violência e educação. São Paulo: Papyrus Editora.
- MOREIRA, V.** (1981). A Criança no primeiro ano de vida. Lisboa: Editorial Caminho
- MOREIRA, V.** (1999). A Criança dos dois aos seis anos. Porto: Ambar
- MOSS, P. & PENCE, A.** (eds.) (1994). Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality. London: Paul Chapman Publishing
- MUSATTI, T.** (1998). Modalidades do processo de socialização entre crianças na creche. In A. Bondioli; S. Mantovani, *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva (9ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 189-201

- MUSSEN, P.; CONGER, J., KAGAN, J. & HUSTON, A.** (1995). Desenvolvimento e personalidade da Criança (3ª edição). São Paulo: Harbra.
- NEIDERHISER, J. M. & REISS, D.** (2002). Understanding The Influence Of Family Processes On Child Adjustment: The Role Of Genetic. Washington: Center for Family Research: Department of Psychiatry and Behavioral Sciences. Disponível em: <http://www.jcpr.org/>. Recuperado em [15-10-2006].
- NICHD** Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self control, compliance and problem behaviour at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69 (4).
- NIXON, R. D. V.; SWEENWY, L.; ERICKSON, D. B. & TOUYZ, S. W.** (2004). Parent-child interaction therapy: one- and two-year follow-up of standard and abbreviated treatments for oppositional preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, June. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- OBERKLAD, F.; SANSON, A.; PEDLOW, R. & PRIOR, M.** (1993). Predicting preschool behavior problems from temperament and other variables in infancy. *Pediatrics*, 91 (1), 113-120
- O'CONNOR, M. J., COHEN, S. & PARMELEE, A. H.** (1984). Infant auditory discrimination in preterm and full-term infants as a predictor of 5-year intelligence. *Developmental Psychology*, 20, 159-165. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- OLIVEIRA, S. M** (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos, 41-53. In INEP, Em aberto nº73: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Recuperado em [15-04-2006].
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (1996). A educação pré-escolar em Portugal. Perspectivar Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. B.** (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/>. Recuperado em [16-05-2007].
- OWEN, M. T.** (2003). Child Care and the Development of Young Children (0-2). In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early

Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].

OWEN, M. T. (2005). Child Care Quality: How and Why It Matters for Children's Development. *Centre of Excellence for Early Childhood Development* [online]. Disponível em: <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/>. Recuperado em [07-10-2006].

PALANGANA, I. C. (1994). Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social). São Paulo: Plexus.

PANTONI, R.V., TELES, R., MELLO, A. M. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1998). A formação nossa de cada dia. In M. C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitória, A. Gousen & A. C. Chaguri (orgs.), *Os fazeres na educação infantil* (pp. 26-31). São Paulo: Cortez.

PAPALIA, D.; OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001). O Mundo da Criança (8ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.

PAPATHEORODOU, T. (2005). Behaviour problems in the Early Years. A guide for understanding and support. New York: Routledge Falmer

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1999). Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Nove estudos de caso. Porto: Porto Editora

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (2000). O Projecto "Desenvolvendo a qualidade em parcerias": Sucessos e reflexões. *Infância e educação: Investigação e Prática*, 2, pp. 17-30

PAVARINO, M. G.; PRETTE, A. & PRETTE, Z. A. (2005). Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com pré-escolares. (Este artigo é derivado de parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo autor. Esta reelaboração contou com a participação da terceira autora.) [online]. Universidade Federal de São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas-CECH – Departamento de Psicologia. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/> Recuperado em [15-10-2006].

PEISNER-FEINBERG, E. S. (2004). Child care and its impact on young children's development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].

- PELLIGRINI, A. D. & GLICKMAN, C. D.** (1990). Measuring Kindergartner's social competence. *Young Children*, 45(4), 40-44.
- PENHA, M. T.** (1996). Rede da Comissão Europeia para o Acolhimento de Crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 38, 39-41.
- PIAGET, J.** (1966). The psychology of Intelligence. Totowa, NJ: Littlefield, Adams
- PIAGET, J.; INHELDER, B.** (1979). A Psicologia da Criança - do nascimento à adolescência. Lisboa: Moraes Editores.
- PINTO, M. & SARMENTO, M.** (1997). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- PIRES, A.** (2001). Crianças (e pais) em risco. Lisboa: ISPA.
- PIKUNAS, J.** (1979). Desenvolvimento humano. Uma ciência emergente. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil.
- PORTUGAL, G.** (s/d). Experienciação contextual e desenvolvimento interpessoal de bebés. Aveiro: Universidade de Aveiro. (documento policopiado)
- PORTUGAL, G.** (1990). Família: em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança. *Revista ESES*, nº2, 1990.
- PORTUGAL, G.** (1992a). Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Aveiro: CIDInE.
- PORTUGAL, G.** (1992b). Creches, bebés e desenvolvimento: uma questão já antiga... *Cadernos CIDInE*, 7-13, Aveiro.
- PORTUGAL, G.** (1992c). Factores determinantes na “adaptação” à creche. Estudo de caso. *Cadernos CIDInE*, 6, 11-25.
- PORTUGAL, G.** (1995). *Experienciação da Creche – Um contributo para uma abordagem ecológica da “adaptação” da criança*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

- PORTUGAL, G.** (1996). Bebés na creche – a polémica – compreendendo o processo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº39, Julho-Agosto-Setembro.
- PORTUGAL, G.** (1998). Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G.** (2000a). Educação de bebés em creche. Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. Investigação e Práticas. *Revista GEDEI*, nº1, pp.85-106. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G.** (2000b). Educação de bebés em creche: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G.** (2000c). Qualidade em Educação de Infância. *Toques Formativos*, nº4, pp.5-10. Instituto Politécnico de Bragança, ESSE Bragança.
- PORTUGAL, G.** (2001). Da importância de relações precoces nutrientes à aposta na qualidade relacional na creche. *Toques Formativos*, nº7, Instituto Politécnico de Bragança, ESSE de Bragança.
- POST, J. & HOHMANN, M.** (2004). Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PREBIANCHI, H. B.** (2003). Medidas de Qualidade de Vida para Crianças: Aspectos Conceituais e Metodológicos. In *Psicologia: Teoria e Prática* – 2003, 5(1): 57-69. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/>. Recuperado em [15-10-2006].
- PROUT, A.** (2005). The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children. New York: RoutledgeFalmer.
- RAI, S.; MALIK, S. & SHARMA, D.** (1993). Behavior problems among preschool children. *Indian Pediatrics*, 30 (4), 475-478
- RAMSDEN, S. R. & HUBBERD, J. A.** (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression – Abstract. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- REID, S.** (1992). Compreendendo o seu filho de 2 anos. Rio de Janeiro: Editorial Imago

- RODRIGUEZ, J.** (2001). A criança com medo de falar. Amadora: McGraw-Hill.
- ROFF, J. D. & WIRFT, R. D.** (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 12, pp.111-126.
- ROGERS, C.** (1984a) Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores.
- ROGERS, C.** (1984b). Grupos de encontro. Lisboa: Moraes Editores.
- ROGERS, B.** (2003). A whole-school approach: Behaviour management. London: Paul Chapman Publishing Ltd
- ROLLA, J.** (1991). Brincar a Ser. Expressão e Educação Dramática. Porto: Edições Asa.
- ROLLS, E. T.** (1999). The Brain and Emotion. Oxford: Oxford University Press.
- ROMANO, E.; TREMBLAY, R. E.; BOULERICE, B. & SWISHER, R.** (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Oct. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. & VITÓRIA, T.** (s/d). A Creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/>. Recuperado [15-10-2006].
- ROVEE-COLLIER, C.** (1987). Learning and memory in infancy. . In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed.). New York: Wiley
- ROVEE-COLLIER, C.** (1996). Shifting the focus from what to why. *Infant Behavior and Development*, 19, 385-400.
- SAGOR, M.** (1974). Biological bases of childhood behaviour disorders. In W. C. Rhodes and M. L. Tracy (eds), *A Study of Child Variance*, Vol.1, *Conceptual Models*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- SAMEROFF, A.** (1995). Influências sociais e familiares nas experiências infantis precoces. In J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SAMEROFF, A. & EMDE, R.** (eds.), (1989). Relationship disturbances in early childhood. New York: Basic.
- SANTOS, P.** (1998). *Implicação, Diálogo Experiencial e Ecologia na Escola: Parâmetros de Qualidade em Educação*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, P., & PORTUGAL, G.** (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: Um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de organizações educativas, Actas do II Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHRAML, W.** (1972). Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- SENLE, A.** (s/d). Pedagogia Humanista. Lo que los educadores y padres deben saber. Bilbao: Mensajero.
- SHAW, D. S. & BELL, R. Q.** (1993). Development theories of parental contributors to antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Oct. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A.** (2000). From neurons to neighbourhoods. The Science early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.
- SHORE, R.** (1997). Rethinking the Brain: New insights into Early Development. New York: Families ena Work Institute.
- SHORTT, A. L.; BARRETT, P. M.; DADDS, M. R. & FOX, T. L.** (2001). The Influence of Family and Experimental Context on Cognition in Anxious Children - Statistical Data Included. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- SIMÕES, M.** (1990). Comunicação entre crianças. Investigação empírica precedida de um estudo sobre linguagem e comunicação. Coimbra: Coimbra Editora.

- SIMÕES, C. M.** (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro
- SIMPSON, G. A.; BLOOM, B.; COHEN R. A.; BLUMBERG, S. & BOURDON, K. H.** (2005). U.S. children with emotional and behavioral difficulties: data from the 2001, 2002, and 2003 National Health Interview Surveys [online]. Maryland: National Center for Health Statistics, Centers for Disease Control and Prevention, Hyattsville. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/>. Recuperado em [07-10-2006].
- SKINNER, B.** (1957). Verbal behaviour. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B.** (1971). Beyond freedom and dignity. Nova York: Alfred A. Knopf.
- SKINNER, B.** (1994). Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes.
- SMITH, P. K.; COWIE, H. & BLADES, M.** (2001). Compreender o desenvolvimento da criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- SNARR, J. D.; STRASSBERG, Z. & SLEP, A. M.** (2003). Making faces: testing the relation between child behavior problems and mothers' interpretations of child emotion expressions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, August. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- SNYDER, J.; PRICHARD, J.; SCHREPFERMAN, L.; PATRICK, M. R. & STOOLMILLER, M.** (2004). Child impulsiveness-inattention, early peer experiences, and the development of early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Dec. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- SOARES, I.** (1996). Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.
- SOUSA, L.** (1997). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Algumas reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SOUZA, M. R.** (s/d). A importância do lúdico no desenvolvimento da criança. Campinas: São Paulo. Disponível em: <http://www.saudevidaonline.com.br/>. Recuperado [15-10-2006].

- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R.** (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- SQUIRES, J. & NICKEL, R.** (2003). Never too soon: Identifying social-emotional problems in infants and toddlers. *Contemporary Pediatrics* [online]. Disponível em: <http://www.contemporarypediatrics.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- SROUFE, L. A. & WUNSCH, J.** (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43, 1326-1344. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- STATIN, H. & MAGNUSSON, D.** (1996). Antisocial development: A holistic approach. *Development and Psychopathology*, 8, 617-645.
- STEWART-BROWN, S.** (2000). Parenting, well-being, health and disease. In A. Buchanan and B. Hudson (eds), *Promoting childrens well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- STOOLMILLER, M.; EDDY, M. & REID, J.B.** (2000). Treating Violent and Aggressive Children. In *Detecting and Describing Preventive Intervention Effects in a Universal School-Based Randomized Trial Targeting Delinquent and Violent Behavior* [online]. Oregon Social Learning Center, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 68, No.2. Disponível em: <http://www.selfhelpmagazine.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- STRECHT, P.** (1996). O papel do educador de infância no desenvolvimento afectivo dos 0 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, 38, 32-35.
- SUTTON-SMITH, B.; GERTMEYER, J. & MECKLEY, A.** (1988). Playfighting among pre-school children. *Western Folklore*, pp.161-176.
- SYLVA, K. & LUNT, I.** (1994). *Iniciação ao desenvolvimento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- SZEJER, M. & STEWART, R.** (1997). *Nove meses na vida da mulher*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I.** (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

- TAVARES, J.; ALARCÃO, I.** (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, J.** (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TERRA, M. R.** (s/d). O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em: <http://www.unicamp.br/>. Recuperado em [10-01-2007]
- TEYSSEÈRE, C. & BAUDONNIÈRE, P. M.** (1997). *Aprender dos 0 aos 4 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- THELEN, E.** (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50(2), 79-95. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- THOMAS, R. M.** (1995). *Comparing theories of Child Development*. London: International Thomson Publishing Europe.
- THOMAS, A. & CHESS, S.** (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner-Mazel Publishers.
- THOMAS, A. & CHESS, S.** (1984). Genesis and evolution of behavioural disorders: from infancy to early adult life. *American Journal of Psychiatry*, Vol.141, pp.1-9.
- THORNBERRY, T. P.; FREEMAN-GALLANT, A.; LIZOTTE, A. J.; KROHN, M. D. & SMITH, C. A.** (2003). Linked lives: the intergenerational transmission of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- TIET, Q. Q.; BIRD, H.R.; HOVEN, C. W.; MOORE, R.; WU, P.; WICKS, J.; JENDSEN, P. S.; GOODMAN, S. & COHEN, P.** (2001). Relationship Between Specific Adverse Life Events and Psychiatric Disorders - Statistical Data Included. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- TRAN-THONG** (1983). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea (2º volume), (1ª Ed)*. Porto: Edições Afrontamento.

- TRAN-THONG** (1987). Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea (1º vol.), (2ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- TREMBLAY**, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24.
- TRICKETT**, P. K. & **KUCZYNSKI**, L. (1986). Children's misbehavior and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123
- TRNAVSKY**, P. (1998). Strange situation behaviors in chinese infants. *Child Study Journal*, 28 (1).
- TRONICK**, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44 (2), 112-119.
- TRONICK**, E. Z. & **GIANINO**, A. F. (1986). The transmission of maternal depression to the infant. In E. Z. Tronick & T. Fields (eds), *Maternal depression and infancy disturbance*, (pp.5-11). San Francisco: Jossey-Bass.
- TSCHANN**, J.; **KAISER**, P.; **CHESNEY**, M. & **BOYCE**, W. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children: family functioning, temperament, and behaviour problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (2), 184-192.
- TURKLE**, S. (1997). A vida no ecrã. A identidade na era da Internet. Lisboa: Editora Relógio D'Água.
- TWENGE**, J. M. (2000). Today's Children Experience More Anxiety. In *The Age of Anxiety? Birth Cohort Change in Anxiety and Neuroticism, 1952-1993* [online]. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79, No. 6. Disponível em: <http://www.selfhelpmagazine.com/>. Recuperado em [15-10-2006].
- UPTON**, G. (1983). Educating Children with Behaviour Problems. Cardiff: Faculty of Education, University College Cardiff.
- VANDENPLAS-HOLPER**, C. (1983). Educação e desenvolvimento social da criança. Coimbra: Livraria Almedina.

- VANDIVERE, S.; GALLAGHER, M. & MOORE, A.** (2004). Changes in Children's Well-Being and Family Environments. *Child Trends No. 18* [online]. Disponível em: www.childtrends.org. Recuperado em [15-10-2006].
- VARELA, F.** (s/d). Conhecer as Ciências Cognitivas. Tendências e Perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget
- VASCONCELOS, T.** (2000). Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. *Infância e Educação*.
- VASEY, M. W.; DALEIDEN, E. L.; WILLIAMS, L. L. & BROWN, L. M.** (1995). Biased attention in childhood anxiety disorders: a preliminary study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/> Recuperado em [07-10-2006].
- VASTA, R.; HAITH, M. M.; & MILLER, S. A.** (1992). Child Psychology. The Modern Science. New York: J. Wiley and Sons.
- VAYER, P. & RONCIN, C.** (1994). Psicologia actual e desenvolvimento da criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- VINCZE, M.** (1971). The social contacts of infant and young children reared together. *Early Child Development and Care*, 1, 99-109.
- VITARO, F. & TREMBLAY, R. E.** (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, August. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- VOELKER, S.; KELLER, H.; LOHAUS, A.; CAPPENBERG, M. & CHASIOTS, A.** (s/d). Maternal interactive behaviour in early infancy and latter attachment. *International Journal of Behavioral Development*.
- VYGOTSKY, L. S.** (1984). Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S.** (1987). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S.** (1988). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

- VYGOTSKY, L. S.** (1999). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WAJSKOP, G.** (1999). Realidade educativa e inteligência infantil na brincadeira. *Cadernos de Educação de Infância*, 49, 18.
- WALKER-HALL, J. & SYLVA, K.** (2001). What works with families of children with behaviour problems? Evidence from research. In G. Pugh (ed.). *Contemporary Issues in the Early Years. Working Collaboratively for Children*. London: Paul Chapman Publishing.
- WALLON, H.** (1970). De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion.
- WALSH, G. & GARDNER, J.** (2005). Assessing the Quality of Early Years Learning Environments. Early Childhood Research & Practice (ECRP). Disponível em: <http://www.ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html>. Recuperado em: [15-10-2006].
- WEBSTER-STRATTON, C., & HERBERT, M.** (1993). "What really happens in parent training?". *Behavior Modification*, 17(4), 407-456.
- WEINER, I.** (1982). Child and adolescent psychopathology. New York: John Wiley & Sons.
- WICKS-NELSON, R. & ISRAEL, A.** (1991). Behavior Disorders of Childhood. (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- WILLIAMS, P.** (1995). Making sense of quality: A review of approaches to quality in early childhood services. London: National Children's Bureau Early Childhood Unit
- WILLIS, A. & RICCIUTI, H.** (1990). Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años. Madrid: Ediciones Motara.
- WINNICOTT, D.** (1970). Processus de maturacion chez l'enfant. Développement affectif et environnement. Paris: Payot.
- WINSLOW, M. A.** (s/d). Disorders in Emotional Behavior. Disponível em: <http://www.ezinearticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].

- WOLCHIK, S. A.; TEIN, J.; SANDLER, I. & DOYLE, K. W.** (2002). Fear of abandonment as a mediator of the relations between divorce stressors and mother-child relationship quality and children's adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, August. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [07-10-2006].
- WOLFE, R. B., & HADDY, L.** (2001). A qualitative examination of parents' experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- WOLFF, P. H.** (1969). The natural history of crying and other vocalizations in early infancy. In B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behaviour* (Vol. 4). London: Methuen.
- WOOD, F. H. & LAKIN, K. C.** (1982). Defining emotionally disturbed-behavioral disordered populations for research purposes. In F. H. Wood and K. C. Lakin (eds). *Disturbing, Disordered or Disturbed?* Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- WOODHOUSE, B. B.** (1999). A Delicate Balance: The Role of Government in Protecting Children's Rights within the family. International Conference on Children's Rights. Tokio: Japan. Disponível em: <http://www.law.ufl.edu/>. Recuperado em [15-10-2006].
- WOODWARD, A. L., MARKMAN, E. M. & FITZSIMMONS, C. M.** (1994). Rapid word learning in 13- and 18- month olds. *Developmental Psychology*, 30, 553-566. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- WOODWARD, L. J.; LIBERTY, K. A.** (2005). Breastfeeding and child psychosocial development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- WYCKOFF, J. & UNELL, B.** (2000). Disciplina sem Gritar nem Bater. Soluções práticas para problemas comportamentais pré-escolares. Lisboa: Editora Replicação.
- ZABALZA, M.** (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas (Art Med).

- ZABALZA, M. A.** (2000) Getting beyond the problem with quality (Review article). *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), pp. 117-118
- ZEANAH, C. H. & Jr., SHAH, P.** (2005). Attachment and its impact on child development: Comments on van IJzendoorn, Grossmann and Grossmann, and Hennighausen and Lyons-Ruth. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- ZELAZO, P. R., ZELAZO, N. A. & KOLB, S.** (1972). "Walking" in the newborn. *Science*, 176, 314-315. Disponível em: <http://www.blackwell-synergy.com/>. Recuperado em [20-10-2006].
- ZELAZO, N. A., ZELAZO, P. R., COHEN, K. M. & ZELAZO, P. D.** (1993). Specificity of practice effects on elementary neuromotor patterns. *Developmental Psychology*, 29, 686-691.
- ZELKOWITZ, P.** (2004). Prematurity and its impact on psychosocial and emotional development in children. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/>. Recuperado em [15-10-2006].
- ZIONTS, P.; ZIONTS, L. & SIMPSON, R. L.** (2002). Emotional and behavioural problems: A handbook for understanding and handling students. California: Corwin Press.
- ZOHAR, A. H. & FELZ, L.** (2001). Ritualistic Behavior in Young Children - Statistical Data Included. *Journal of Abnormal Child Psychology*, April. Disponível em: <http://www.findarticles.com/>. Recuperado em [15-10-2006].

ANEXOS

Anexo 1

Diferentes tipos de comportamentos-problema que é possível verificar/ identificar em crianças

Categoria	Sub-Categoria	Comportamento específico	Descrição do comportamento
Externalizing behaviors (problemas exteriorizados)	Dificuldades hipercinéticas e de conduta (caracterizadas por início precoce, com manifestação frequente de imprudência, impulsividade, lutas, agressão, destruição de propriedade, frustração fácil, turbulência)	Problema relativo a actividade e atenção	A criança parece não conseguir ou querer envolver-se nas actividades; não consegue "estar quieta"; distrai-se facilmente; os seus níveis de implicação são muito baixos; parece sonolento
		Comportamento agressivo	Comportamento que interfere severamente com as pessoas que estão à volta de quem o manifesta; a criança utiliza, sobretudo a violência física (bater, morder), para conseguir o que deseja ou defender o que tem em sua posse
		Problema de conduta restrito ao contexto familiar	Marcado por um comportamento dissocial (e agressivo) manifestado em casa ou com a família
		Problema desafiador, de oposição ou anti-social	Caracteriza-se por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador; comportamento de afastamento social
	Dificuldades emocionais (crianças, por norma, hipo ou hiper sensitivas)	Angústia de separação	Temor relacionado com a separação, marcado pela sua intensidade, evidência excessiva ou persistência
		Problema fóbico/ansioso	Caracterizado pela presença de medos na infância; medo do escuro, de ficar sozinha, das alturas, etc.
		Ansiedade social	A criança teme a presença de estranhos, novas situações, o que limita o seu desempenho social saudável
		Temper tantrums	Choro difícil de acalmar ou controlar; fraca tolerância à frustração; mudanças repentinas de humor e estado emocional
	Dificuldades de regulação (controlo)	Alimentar	Recusa em comer, vômito induzido ou espontâneo
		Sono	Insónias; receios nocturnos; terrores nocturnos
		Regulação dos esfíncteres	Dificuldade em controlar bexiga e intestinos; desordem de eliminação
Internalizing Problems (problemas interiorizados)	Comportamentos interiorizados (que permanecem, muitas vezes, desconhecidos dos pais e dos educadores; pode envolver conflitos mentais e emocionais)	Depressão infantil	Com sintomas semelhantes aos do adulto; desânimo e desinteresse; choro sentido;
		Withdrawal (afastado dos demais)	Parece cansada; evita a interacção com os outros; demonstra fraco interesse; parece triste; dificuldade em expressar emoções; timidez e medo
		Ansiedade	Parece estar constantemente em sobressalto ou atenta a modificações; observa tudo em redor; difícil de acalmar

(adaptado a partir de Algozzine, 1980; DeGangi, 2000; Herbert, 1996; Rogers, 2003; Wicks-Nelson & Israel, 1991; Zions, Zions & Simpson, 2002)

INQUÉRITO
A REALIZAR A EDUCADORES DE IPSS'S A TRABALHAR EM
CRECHE
NO DISTRITO DE VISEU

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente inquérito destina-se a Educadores de Infância a trabalhar em Creche (em IPSS's do distrito de Viseu) e surge no âmbito de uma Tese de Mestrado que visa perceber o que é que os profissionais da creche identificam como comportamentos-problema na creche e como vivem essas situações. A tese integra-se no Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico da Universidade de Aveiro.

A sua participação é fundamental.

No caso de não querer revelar a sua verdadeira identidade pode escrever um nome *fictício* e colocá-lo entre aspas « ».

Se desejar algum esclarecimento sobre o inquérito ou a temática, por favor contacte *Susana Isabel Amaral* através dos contactos 969929160 ou 232184800, ou ainda enviando um e-mail para sue_al6@hotmail.com.

Grata, desde já, pela colaboração.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Data de preenchimento: ____/____/____

PARTE I: INQUÉRITO DE OPINIÃO

Através das seguintes questões pretende-se conhecer o que os profissionais de creche entendem por **comportamentos-problemas** e formas de actuação comuns perante essas situações.

- 1. Tendo em conta o desenvolvimento da criança durante os primeiros anos de vida, o que entende por *comportamentos-problema*?**

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

2. Perante um, suposto, *comportamento-problema*, o que costuma fazer? Porquê?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Por favor, descreva uma ou duas situações vividas por si em que teve de lidar com *comportamentos-problema*, descrevendo igualmente a forma como lidou com a questão.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Por favor, descreva algumas medidas preventivas de *comportamentos-problema* em creche.

[illegible]

PARTE II: INQUÉRITO SOBRE INDÍCIOS OU SINAIS DE COMPORTAMENTOS-PROBLEMA¹

Em baixo, encontra-se uma lista de comportamentos que é possível verificar em muitas crianças. Contudo, nalgumas crianças, há comportamentos que se destacam pela sua frequência e intensidade. Por favor, assinale com uma cruz os itens que são, segundo o seu ponto de vista, sinais de comportamentos-problema em crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos de idade.

1	Criança muito activa, com dificuldade em permanecer sentada sossegada mais do que cinco minutos durante as refeições ou outras situações.	
2	Criança usualmente muito ocupada.	
3	A maior parte das crianças parece não gostar dela.	
4	Criança que durante o dia molha ou suja as cuecas (quando era suposto que controlasse os esfíncteres).	
5	Criança que dificilmente se concentra numa mesa de jogo ou trabalho.	
6	Criança responsiva em relação à maioria das crianças.	
7	Criança frequentemente difícil de controlar ou lidar; provoca problemas quase todos os dias (desafiadora, desobediente, interrupções durante as actividades de grupo).	
8	Criança que requer muita atenção (ex. pede ajuda persistentemente, colo; etc.).	
9	Criança que gagueja, demonstra dificuldades em emitir sons ou pobreza de articulação.	
10	Não fala ou mostra muita relutância em falar.	
11	Faz birras ou tem acessos de cólera frequentes; bate frequentemente ou descontrola-se emocionalmente.	
12	Raramente ou nunca brinca com outras crianças, tende a ignorá-las.	
13	Criança que luta, morde, dá pontapés frequentemente, bate com os pés ou retém a respiração.	

¹ Itens baseados em duas listas de comportamentos frequentemente observados em crianças: **Pre-School Behaviour Checklist** (McGuire, J. & Richman, N., 1986, ed. NFER-NELSON) e **Kohn Problem Checklist/Kohn Social Competence Scale** (Kohn, M., 1988, Manual Research Edition).

Anexo 2

14	A criança acrescenta algo, livremente, às sugestões do adulto.	
15	Criança que permanece muito tempo olhando o vazio, sem objectivo aparente.	
16	A criança amostra-se extremamente autónoma.	
17	Criança que interfere no trabalho ou jogo de outras crianças, criando desordem ou confusão; criança que quer mandar nos outros	
18	Criança que demonstra infelicidade (quase todos os dias); expressão melancólica, abatida, triste.	
19	Criança que arrelia frequentemente ou é “má” com as outras crianças ou adultos.	
20	A criança mostra-se frequentemente independente em relação aos adultos e às outras crianças.	
21	No jogo com outras crianças, por vezes a criança assume a liderança e por vezes é uma seguidora, dependendo da situação.	
22	Criança emocionalmente afastada de todo o pessoal.	
23	Criança deliberadamente destrutiva.	
24	Criança muito medrosa, que evidencia várias reacções de medo marcantes.	
25	Criança que chupa no dedo; puxa os próprios cabelos (e/ ou os dos outros); bate com a sua cabeça (ou com a dos outros) na parede, ...	
26	Criança que demonstra interesse por um número reduzido de coisas.	
27	Criança cujo corpo se apresenta rígido e tenso (sentada, de pé, deitada ou ao colo).	
28	Criança indiferente ou apática.	
29	Criança que se cansa de participar em determinadas actividades.	
30	Criança que grita ou bate com objectos quando zangada, irritada ou frustrada.	

31	Criança que se expressa quotidianamente com uma voz fraca ou débil.	
32	Criança que parece ciumenta quando o educador/ adulto presta atenção a outras crianças.	
33	Criança que frequentemente inicia brigas ou “guerrinhas” com outras crianças.	
34	Criança que evidencia muito entusiasmo em relação às actividades propostas ou jogo livre.	
35	Criança que não se defende a si própria quando os outros a empurram, batem, acusam ou criticam.	
36	Criança desobediente às directrizes ou instruções do adulto.	
37	Criança que se zanga quando interrompida no seu jogo pelos adultos.	
38	Criança que não é responsiva perante abordagens amigáveis de adultos ou crianças.	
39	Criança que chora quando frustrada.	
40	Criança que se mantém próxima ou agarrada à mãe ou a outros adultos.	
41	Criança que procura atenção através de comportamentos turbulentos ou “ <i>show-off</i> ” (exibicionismo).	
42	Criança muito sensível, os seus sentimentos são facilmente magoados.	
43	Criança que por norma não tem iniciativa. É uma seguidora.	
44	Criança destrutiva relativamente ao próprio material ou dos outros.	
45	Criança que parece confusa ou desorientada.	
46	Criança que não consegue comunicar as suas necessidades ao adulto.	
47	Criança que entra em confronto físico com o adulto.	

Anexo 2

48	Criança que tem medo de abordar as outras crianças.	
49	Criança que demonstra sonolência ao longo do dia.	
50	Criança que necessita da atenção do adulto na hora de dormir.	
51	Criança que é facilmente dominada e "mandada" pelas outras crianças.	
52	Criança que come muito pouco (frequentemente).	
53	Criança que se apropria de coisas de outras crianças sem a sua permissão.	
54	Criança que tem dificuldade em descansar durante a hora da sesta.	
55	Criança que tem dificuldade em ficar (de manhã) na Creche.	
56	Criança que apresenta muita dificuldade em deixar (ao fim do dia) a Creche.	
57	Criança que chora durante o período reservado ao descanso (sesta).	

PARTE III

Tem alguma criança na sua sala de Creche que apresente um comportamento que o preocupe?

NÃO ☐
TALVEZ ☐
SIM ☐

Por favor, descreva melhor a sua preocupação ou exponha outros comentários que deseje fazer.

Anexo 3

Tabela de consulta rápida – respostas obtidas nas quatro primeiras questões do inquérito

1ª parte	Elsa	Catarina	Liliana	Rita	Cláudia	Mónica	Ana	Ana Bela	Alcina	Sofia
O que entende por comportamentos -problema?	Birra; doença; atrasos de desenvolvimento	A criança não desenvolve aptidões ou competências (de acordo com faixa etária)	Distúrbios	Comportamentos que despertam interesse ou preocupação; que dão mais trabalho; interferem com o trabalho da educadora	Problemas de desenvolvimento; problemas de interação; ansiedade de separação; problemas: disciplina; alimentação; sono; aprendizagem (de hábitos); fobias, hiperactividade	Comportamentos que não se enquadram dentro dos parâmetros normais (de acordo com a idade da criança) - estranhos ou inapropriados	Comportamentos que se diferenciam pela sua frequência e intensidade	Comportamentos desviados, fora do comum (de acordo com as estatísticas para a idade); que fazem pensar na sua origem	Comportamentos que não são normais na faixa etária; suscitam preocupações ao educador	Comportamentos com severidade, intensidade e frequência diferente do normal; agressão, tendência destrutiva, ansiedade, desafio, birras, problemas de nutrição ou sono
O que costuma fazer face a comportamentos -problema?	Saber qual a origem para tentar solucionar ou minimizar	Identificar; avaliar condicionantes; informar família; encaminhar para outros técnicos	Avaliação diagnóstica; procura de informação; contactar outros técnicos	Criar situações de despiste e detectar a origem; indicar outros especialistas	Análise do comportamento; comunicação aos pais; esclarecimento, orientação; indicar outros especialistas	"Castigar"; conversa calma ou ignorar	Analisar pormenorizadamente para mais tarde ajudar	Participá-lo à família; trabalho em conjunto: família - creche	Saber qual a origem, fazer com que a criança supere	Encarar o comportamento da cç de forma serena; conhecer possibilidades de intervenção; conversar com a cç; conhecer história cç e família; parceria (família-creche); investigar
Descrever comportamentos -problema vividos e explicar como lidou	Birra - telefonou à mãe que lhe disse como actuar	comportamento inadequado (2 anos) - mãos no lixo e na boca, babar, auto-mutilação; agressão	NR	NR	Agressividade (crianças com 2-3 anos) - tempo de castigo / Ansiedade de separação - parceria com os pais	Criança com 2 anos: fez cocó durante a sesta da tarde e provocou grande confusão	NR	Criança hiperactiva - avaliação diagnóstica no hospital	Criança que não se concentrava em grupo; atenção e afecto	Grupo de 3 ou 4 cçs agressivas e com tendência destrutiva
Medidas Preventivas	Temperatura ambiente; ambiente acolhedor e confortável	Observação; carinho e amor; diálogo e explicação; jogos de socialização; promoção de autonomia	NR	Contexto que responda ao que a criança necessita; educador preparado	Condições para o desenvolvimento global e harmonioso; promover confiança no adulto; afectividade	Não se podem tomar medidas preventivas; atenção	Atenção	Ambiente calmo e estimulante; actividades dinâmicas e de relaxamento; meios audiovisuais; ambiente afectivo e acolhedor; estimular competências	Atenção aos comportamentos; observar com atenção; procurar origem dos comportamentos; conversar c/ família e apoio de carácter técnico	Contexto q receba bem as cçs; resposta desejos e necessidades; conhecer o grupo; investir cç; ambiente acolhedor; rotinas e actividades adaptadas caract grupo; regras e limites claros; envolver pais; PI da cç; dar exemplo; disponibilidade; qualidade da equipa

NR


Não respondeu

NOTA Excertos de algumas respostas que despertaram interesse na investigadora


Anexo 4


Tabela de consulta rápida – número de respostas obtidas na segunda parte do inquérito

	Elsa	Catarina	Liliana	Rita	Cláudia	Mónica	Ana	Ana Bela	Alcina	Sofia	nº R
1											3
2											1
3											3
4											5
5											5
6											0
7											8
8											3
9											5
10											7
11											10
12											6
13											10
14											0
15											7
16											0
17											6
18											9
19											5
20											0
21											0
22											8
23											8
24											7
25											9
26											2
27											6
28											8
29											2
30											4
31											2
32											1
33											3
34											0
35											4
36											3
37											1
38											0
39											2
40											2

 São **C-P**
(comportamentos-
problema)

 Podem ser C-P

 X Não são C-P

 **nº R** Número de respostas
obtidas

Anexo 4

41											4
42											1
43											1
44											9
45											8
46											5
47											6
48											2
49											8
50											2
51											1
52											5
53											4
54											2
55											2
56											5
57											3

NOTA: C-P = comportamentos-problema

Anexo 5
Descrição dos 57 itens apresentados na segunda parte do inquérito

1	Criança muito activa, com dificuldade em permanecer sentada sossegada mais do que cinco minutos durante as refeições ou outras situações.	Pode tratar-se de um comportamento-problema, sobretudo se este comportamento se manifestar frequentemente. A criança pode não ter a noção de que, em determinadas situações, deve manter-se calma.
2	Criança usualmente muito ocupada.	Pode não ser necessariamente um C-P. A ocupação da criança pode dever-se ao interesse e implicação pessoal ou pode ser fruto de sobre-estimulação no contexto.
3	A maior parte das crianças parece não gostar dela.	É um C-P, na medida em que tal situação afecta directamente a criança, para além de poder, potencialmente, despoletar outros problemas de comportamento.
4	Criança que durante o dia molha ou suja as cuecas (quando era suposto que controlasse os esfíncteres).	É, sem dúvida, um C-P que pode revelar instabilidade emocional ou afectiva ou, por outro lado, falta de preparação ou disfunção dos órgãos associados.
5	Criança que dificilmente se concentra numa mesa de jogo ou trabalho.	Trata-se de um comportamento observável, sobretudo, em contexto pré-escolar. Não deve ser considerado um problema. Contudo deve tentar-se captar a atenção da criança durante as actividades.
6	Criança responsiva em relação à maioria das crianças.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
7	Criança frequentemente difícil de controlar ou lidar; provoca problemas quase todos os dias (desafiadora, desobediente, interrupções durante as actividades de grupo).	É um C-P, mas é sobretudo um problema para os educadores. Exige um tipo de atenção, investimento e paciência que é difícil de prestar quando
8	Criança que requer alguma atenção (ex. pede ajuda, colo; etc.).	São indícios que podem revelar problemas a nível emocional e afectivo. Parte-se do pressuposto que o bem-estar da criança se metamorfoseia em autonomia e vontade.
9	Criança que gagueja, demonstra dificuldades em emitir sons ou pobreza de articulação.	Embora estes problemas possam ser frequentes durante os 1os anos, são considerados problemáticos sobretudo ao nível do pré-escolar. É contudo, durante a frequência de creche que se deve fazer o investimento necessário.
10	Não fala ou mostra muita relutância em falar.	Embora a criança possa ser introvertida por si, tal deve ser investigado, até por que o contacto com os pares estimula a verbalização na medida em que a criança necessita, na maioria das vezes, de emitir sons para comunicar.
11	Faz birras ou tem acessos de cólera frequentes; bate ou descontrola-se emocionalmente.	É um C-P na medida em que se comprova um certo desequilíbrio emocional que mexe com o SNC (sistema nervoso central) e que afecta todos os elementos que partilham a teia relacional da criança em questão.
12	Raramente ou nunca brinca com outras crianças, tende a ignorá-las.	É um C-P. Denota-se, neste caso, que não se verifica interacção, o que pode comprometer o desenvolvimento da própria criança e criar uma imagem negativa nos pares.
13	Criança que luta, morde, dá pontapés frequentemente, bate com os pés ou retém a respiração.	Este é, sem sombra de dúvida, um dos C-P mais frequentes em creche: a necessidade de posse, o egocentrismo e a partilha de espaços, estruturas e equipamentos provoca frequentemente esta situação.
14	A criança acrescenta algo, livremente, às sugestões do adulto.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
15	Criança que permanece muito tempo olhando o vazio, sem objectivo aparente.	Embora não seja, por norma, um comportamento que interfere com o bom funcionamento do grupo é, sem dúvida, um C-P. Podemos estar perante um desequilíbrio emocional ou até mesmo depressão.
16	A criança é extremamente autónoma.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
17	Criança que interfere no trabalho ou jogo de outras crianças, criando desordem ou confusão; criança que quer mandar nos outros	É um C-P que prejudica as outras crianças sobretudo quando estão envolvidas em actividades que requerem alguma atenção ou paciência.
18	Criança que demonstra infelicidade (quase todos os dias); expressão melancólica, abatida, triste.	É um C-P que pode revelar problemas emocionais ou depressão. Por outro lado impõe-se averiguar o background da criança. Pode tratar-se de um comportamento de resposta.
19	Criança que arrelia frequentemente ou é maldosa com as outras crianças ou adultos.	É um C-P que demonstra, muitas vezes, as características das práticas parentais. Este tipo de comportamento pode, por exemplo, revelar que os pais são demasiado permissivos em casa.
20	A criança mostra-se frequentemente independente em relação aos adultos e às outras crianças.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
21	Não fala ou mostra muita relutância em falar.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.


Anexo 5

22	Criança emocionalmente afastada de todo o pessoal.	É um C-P semelhante ao do ponto 12. Durante as idades de creche as crianças necessitam de estabelecer laços de vinculação positivos com a sua teia relacional, se tal não se verificar...
23	Criança deliberadamente destrutiva.	Tal como no ponto 13, este é um comportamento frequente em crianças mais agitadas. A destruição pode ocorrer no sentido da exploração ou tão simplesmente pelo efeito provocado nos demais.
24	Criança muito medrosa, que evidencia várias reacções de medo marcantes.	Os medos são normais na infância, contudo as fobias e os terrores revelam, muitas vezes, que há algo descontrolado na criança, contra o qual esta não consegue lutar.
25	Criança que chupa no dedo; puxa os próprios cabelos (e/ ou os dos outros); ou bate com a sua cabeça (ou com a dos outros) na parede, ...	Estes episódios são frequentemente associados a situações de autismo ou problema mental, contudo a fraca resistência à frustração pode provocar o mesmo tipo de comportamentos.
26	Criança que demonstra interesse por um número reduzido de coisas.	Não é necessariamente um C-P. Pode tratar-se de uma criança mais selectiva, que interage somente com objectos ou equipamentos que a estimulam. Contudo também pode tratar-se de um C-P.
27	Criança cujo corpo se apresenta rígido e tenso (sentada, de pé, deitada ou ao colo).	A postura da criança fornece-nos informação importantíssima. Durante os 1os anos as crianças procuram tirar partido da sua flexibilidade e plasticidade motora.
28	Criança permanentemente indiferente ou apática.	Tal como nos pontos 15 e 18, também neste caso há motivo para nos preocuparmos. Algo está a bloquear a expressão de outros sentimentos ou acções na criança
29	Criança que se cansa de participar em determinadas actividades.	Depende. Se o cansaço for físico, p. e., há motivo para preocupação. Se a criança deixar uma actividade para se dirigir a outra pode, simplesmente, tratar-se de uma criança que não consegue responder selectivamente aos estímulos provenientes do exterior
30	Criança que grita ou bate com objectos quando zangada, irritada ou frustrada.	Trata-se de mais um caso de fraca resistência à frustração. Estas são algumas das estratégias mais utilizadas pelas crianças quando estão nervosas, ansiosas ou sob stress.
31	Criança que se expressa quotidianamente com uma voz fraca ou débil.	A voz revela-se um instrumento de grande potência: com ela consegue gritar, cantar, falar, sussurrar, etc. Sendo também utilizada como veículo de transmissão de sentimentos e emoções.
32	Criança que parece ciumenta quando o educador/ adulto presta atenção a outras crianças.	Pode tratar-se de um C-P, contudo partilhar a atenção nem sempre é fácil para as crianças
33	Criança que frequentemente inicia birras ou "guerrinhas" com outras crianças.	Por norma trata-se de um C-P, contudo temos sempre que considerar que estas birras podem apresentar-se como um mecanismo de resposta face às interacções desencadeadas pelos pares.
34	Criança que evidencia muito entusiasmo em relação às actividades propostas ou jogo livre.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
35	Criança que não se defende a si própria quando os outros a empurram, batem, acusam ou criticam.	Por norma as crianças têm necessidade de responder às investidas mais violentas ou imprevisíveis das outras crianças. A menos que se trate de situações de grande violência, a criança retribui o ataque.
36	Criança desobediente às directrizes ou instruções do adulto.	A necessidade de exploração e autonomia, apesar da sua dependência em relação aos adultos, pode provocar resistência na criança face às instruções do adulto. A persistência e frequência deste comportamento é que determina se se trata de um C-P
37	Criança que se zanga quando interrompida no seu jogo pelos adultos.	NÃO É UM COMPORTAMENTO-PROBLEMA.
38	Criança que não é responsiva perante abordagens amigáveis de adultos ou crianças.	A menos que haja conhecimento de que a criança já foi prejudicada ou ignorada no passado, não há motivo para que a criança não colabore e se envolva em situações ou interacções agradáveis.
39	Criança que chora quando frustrada.	O choro é uma consequência natural da frustração. Dependendo do tipo e do grau de frustração pode tratar-se de um comportamento-problema.
40	Criança que se mantém próxima ou agarrada à mãe ou a outros adultos.	Pode tratar-se de um comportamento-problema. Contudo a criança, devido à sua dependência necessita de se sentir segura e protegida.

Anexo 5

41	Criança que procura atenção através de comportamentos turbulentos ou "show-off" (exibicionismo).	Trata-se de um comportamento-problema. A criança serve-se do seu comportamento para se afirmar, para alcançar os seus objectivos e provocar nos outros as atitudes e reacções que pretende.
42	Criança muito sensível. Os seus sentimentos são facilmente magoados.	Trata-se de um comportamento-problema, apesar de este tipo de criança não se apresentar, por norma, para os educadores como problemático.
43	Criança que por norma não tem iniciativa. É uma seguidora.	Se se tratar de uma criança introvertida tal procedimento é normal. Se, por outro lado, a criança se limitar a imitar ou seguir a criança pode demonstrar fraca auto-estima e iniciativa, o que se traduz num comportamento-problema.
44	Criança destrutiva relativamente ao próprio material ou dos outros.	Tal como no ponto 23, este tipo de comportamento revela-se um problema em creche, pelos motivos que se entendem como evidentes.
45	Criança que parece confusa ou desorientada.	Trata-se, também, de um comportamento-problema, a menos que a criança esteja a atravessar um período de adaptação. Após o reconhecimento do espaço e a interacção com os colegas, não é normal que se sinta desorientada.
46	Criança que não consegue comunicar as suas necessidades ao adulto.	Até que a criança atinja os dois anos de idade é perfeitamente normal que não consiga comunicar as suas necessidades, pelo menos verbalmente. Mas quando já era suposto fazê-lo pode tratar-se de um comportamento-problema.
47	Criança que entra em confronto físico com o adulto.	É, sem dúvida, um C-P. Nesta situação a criança revela que não considera o adulto como "autoridade", ou procura, nitidamente, desafiá-lo para conhecer os seus limites.
48	Criança que tem medo de abordar as outras crianças.	Pode tratar-se, mais uma vez, de uma situação em que, ou a criança é introvertida e observadora, ou pode sentir-se incapaz ou ter receio da reacção das outras crianças.
49	Criança que exhibe sonolência ao longo do dia.	É um sinal óbvio de que há problemas relacionados com o período de sono (durante a noite). Tal pode ser compensado com a sesta da tarde, todavia é necessário acompanhar e observar a criança de perto.
50	Criança que necessita da atenção do adulto na hora de dormir.	Dependendo dos hábitos e rituais de sono em casa, tal situação pode ocorrer em creche. Este comportamento torna-se um problema se a criança revelar, por exemplo, medo do escuro, terrores nocturnos, etc.
51	Criança que é facilmente dominada e "mandada" pelas outras crianças.	A menos que a criança esteja habituada, em casa, a agir em função das indicações dadas pelos adultos, esta situação é problemática e pode revelar o mesmo que no ponto 43.
52	Criança que come muito pouco.	Esta criança apresenta, muito provavelmente, um distúrbio alimentar provocado, em princípio, por motivos que podem ir desde desequilíbrio emocional até doença física.
53	Criança que se apropria de coisas de outras crianças sem a sua permissão.	Durante os primeiros anos, a necessidade de exploração e acção domina a vida da criança. Todas as estratégias são viáveis para conseguir o que deseja.
54	Criança que tem dificuldade em descansar durante a hora da sesta.	Tal como no ponto 49, a criança revela, possivelmente, desequilíbrio ao nível do sono. Tal pode dever-se a excesso de horas de sono durante a noite, terrores ou medo do afastamento dos adultos.
55	Criança que tem dificuldade em ficar (de manhã) na Creche.	Não é, necessariamente, um mau sinal, pelo menos durante o período de adaptação à creche. O importante é que, no final do dia, a criança revele que gostou de lá estar, independentemente do comportamento que revelou durante a recepção de manhã.
56	Criança que apresenta muita dificuldade em deixar (ao fim do dia) a Creche.	Embora não pareça ser considerado, pelos educadores, um comportamento-problema, na maior parte dos casos, este comportamento pode revelar problemas existentes na relação estabelecida entre os pais e a criança.
57	Criança que chora durante o período reservado ao descanso (sesta).	Trata-se de uma situação muito semelhante à referida no ponto 54.

 São **C-P** (comportamentos-problema)

 Podem ser **C-P**

 Não são **C-P**

